

Üben & Musizieren

Zeitschrift
für Musikschule,
Studium
und Berufspraxis

**Interpreten als Pädagogen
Gespräch mit Aurèle Nicolet**

**Wege zu einer Beethoven-Bagatelle
und zu Mozarts Klavierkonzert KV 216**

**Musikalische Abenteuer
und Menschenfresserbelcanto
Henzes „Pollicino“
an der Musikschule Beckum-Warendorf**



Inhalt

Editorial	3
Richard Jakoby: Berufspolitische und didaktische Perspektiven im Bereich der Instrumental- und Gesangspädagogik	4
Christoph Richter: Von der Einheit der Musikerziehung. Gedanken zum Zusammenhang von allgemeiner Musikerziehung und Instrumentalunterricht	8
Peter Röbbke: Analyse im Instrumentalspiel. Ein Unterrichtsentwurf – Bartóks „Scherzo“ aus 44 Duos für 2 Violinen	14
Das Interview	
Der Interpret als Pädagoge: Gespräch mit Aurèle Nicolet	18
Bilder zur Musik	
Johann Strauß Sohn dirigiert beim Weltfriedensfest in Boston (1872)	23
Werkstatt-Berichte	
Karl-Heinz Kämmerling: Eine „Kleinigkeit“? Ein Weg zur Erarbeitung der Bagatelle op. 126 Nr. 1 von Ludwig van Beethoven.....	24
Igor Ozim: Einige Gedanken zum Studium des 1. Satzes von Mozarts Violinkonzert G-Dur KV 216	27
Mein Lehrer...	
Gitti Pirner: Erik Then-Bergh. Ein großer Künstler und Pädagoge	30
Arbeit an der Musikschule	
Musiktheater an einer Musikschule. Über die Einstudierung von Hans Werner Henzes Kinderoper „Pollicino“ an der Musikschule Beckum-Warendorf	32
Üben und Musizieren. Aktuell	
<hr/>	
Musik im Fernsehen	
„Musikdose“ – eine neue Sendefolge für Eltern und Kinder im ZDF ...	37
Musikprogramme Oktober 1983	40
Neuerscheinungen	42
Bücher	43
Noten	45
Notizen	48

Üben & Musizieren

Zeitschrift für Musikschule, Studium und Berufspraxis

Herbst 1983

Herausgeber:
Reinhart von Gutzeit,
Richard Jakoby,
Karl-Heinz Kämmerling,
Aurèle Nicolet,
Igor Ozim,
Christoph Richter

Schriftleitung:
Reinhart von Gutzeit,
Ulrich Mahlerl,
Christoph Richter

Koordination:
Lothar Friedrich

Redaktion:
Ingrid Hermann

Die Zeitschrift „Üben und Musizieren“
ist Mitteilungsblatt

der EPTA (European Piano Teachers
Association). Sektion Bundesrepublik
Deutschland
(Vorstand: Karl-Heinz Kämmerling,
Edith Picht-Axenfeld, Jürgen Uhde)

der ESTA (European String Teachers
Association). Sektion Bundesrepublik
Deutschland
(Vorstand: Friedrich von Hausegger,
Berta Volmer (Präsidium) – Gerhard
Müller-Seidlitz, Geschäftsführer)

des Verbandes deutscher Musikerzieher
und konzertierender Künstler e.V.,
VDMK
(Vorsitz: Siegfried Palm – Josef Zilch –
Fritz Weisse)

Verlag: B. Schott's Söhne, Redaktion,
Weihergarten, Postfach 3640,
D-6500 Mainz, Tel. (0 61 31) 24 68 50/51



Titelbild:

Collage von Jürgen Kropp
Fotos (v. l.) oben: Kleine Violinistin (dpa)/
Sigmar Solbach mit seiner Querflöte (dpa-
Ossinger); unten: Markus Pawlik (dpa-
Schilling)/Mstislaw Rostropowitsch (dpa-
Zimmer)

Berufspolitische und didaktische Perspektiven im Bereich der Instrumental- und Gesangspädagogik

Der Verfasser erörtert zunächst die wirtschaftliche und soziale Lage jener Musikpädagogen, die freiberuflich oder mit Stundenverträgen tätig sind, sowie auch Fragen der angemessenen Bewertung der Tätigkeit von hauptberuflichen Lehrern an Musikschulen und Konservatorien. In diesem Zusammenhang werden die Folgen und Defizite des 1983 in Kraft getretenen Künstlersozialversicherungsgesetzes, Besoldungsfragen und Probleme der verschiedenen Berufsbilder und ihrer Tätigkeitsmerkmale diskutiert. Im zweiten Teil des Beitrages entwickelt der Verfasser didaktische Perspektiven des Instrumental- und Gesangsunterrichts (Gruppenunterricht, Früher-

ziehung, Ensemblearbeit u. a.) und zieht daraus Konsequenzen für ein verändertes Studium und Berufsbild.

Von der Einheit der Musikerziehung

Ausgehend von der Vielfalt der musikerzieherischen Angebote, Zielsetzungen und Inhalte versucht dieser Beitrag darauf hinzuwirken, wo eine Einheit der Musikerziehung – über die Meinungsverschiedenheiten der Konzepte hinaus – vornehmlich zu suchen wäre: im Ausgleich und in der Balance zwischen den verschiedenen Verhaltenskräften und -wünschen im Menschen selbst. Wie die Bemühung um diese Einheit im Menschen durch Musikerziehung gefördert werden kann, wird beispielhaft an den Aufgabenfeldern des Instrumentalunterrichts angedeutet.

Der Interpret als Pädagoge. Gespräch mit Aurèle Nicolet

Der bekannte schweizerische Flötist unterrichtet seit seinem 16. Lebensjahr, und es ist interessant zu verfolgen, wie sich seine Unterrichtsmethode im Verlaufe dreier Jahrzehnte gewandelt hat. Nicolet bezeichnet den Unterricht als „gemeinsames Suchen“ von Lehrer und Schüler. Es geht ihm darum, den Schüler zum Denken, zur geschichtlichen Weiterbildung anzuregen und ihn Neuland entdecken zu lassen – Neue Musik und Werke für andere Instrumente in Transkriptionen. Er verabscheut blindes stilistisches Kopieren, die gedankenlose Übernahme von Interpretationen.

Ein Weg zur Erarbeitung der Bagatelle op. 126,1 von Ludwig van Beethoven

Der Hannoveraner Klavierpädagoge Karl-Heinz Kämmerling erblickt im Zusammenfließen von intellektueller Betrachtung und der praktischen „Ergreifung“ des Werkes den besten Weg, um ein Klavierstück zu



Hans Werner Henzes „Pollicino“ an der Musikschule Beckum-Warendorf. Thomas Schweins, in der Titelrolle, denkt über Rettung nach.

erarbeiten. Die Bagatelle op. 126,1 geht er von der musikalischen Keimzelle her an. Von hier aus geleitet er den Schüler zum Verständnis des Werkes, knüpft Anschlagsübungen und deklamatorische Fragen an, gibt Anweisungen zu Tempo und Schritttempfinden, die letztlich zur geistigen Auseinandersetzung mit der Bagatelle führen sollen.

Gedanken zum Studium des 1. Satzes von Mozarts Violinkonzert G-Dur KV 216

Der Kölner Geiger und Violinpädagoge Igor Ozim geht Mozarts G-Dur-Konzert mit äußerster Akribie an. Er beginnt beim Urtext und führt den Schüler in sorgsamere Analyse am Text entlang. Dabei ist genug Zeit für Hinweise auf Stricharten, auf Bogentechnik und dynamische Nuancen. Verzierungsfragen werden ebenso berücksichtigt wie Probleme der Artikulation und der Fingersätze. Daß das emotionelle Element nicht zu kurz kommt, versteht sich bei einem so vitalen Musiker wie Igor Ozim von selbst.

Editorial

ÜBEN UND MUSIZIEREN, die neue Zeitschrift für Instrumental- und Vokalpädagogik, wird alle zwei Monate erscheinen. Sie ist hervorgegangen aus MUSIK UND BILDUNG; fürs erste wird die Bindung an diese Zeitschrift noch eng sein. Bestimmte Beiträge zur allgemeinen Musikpädagogik sollen in beiden Heften erscheinen.

Zwar wurde im Rahmen von MUSIK UND BILDUNG schon immer versucht, jenen großen und wichtigen Bereich der Musikerziehung, der sich dem Instrumentalunterricht und allen mit ihm zusammenhängenden Aktivitäten widmet, in Themen- und Einzelbeiträgen mit abzudecken. Seit einiger Zeit jedoch hat sich das öffentliche und musikpädagogische Interesse wieder viel stärker auf Instrumentalspiel und Musizieren ausgerichtet. Das belegen mit eindrucksvollen Zahlen die Entwicklung des Musikschulwesens, die Nachfrage nach Instrumentalunterricht und das geradezu stürmische Anwachsen der Ausbildungsabteilungen für Instrumentalpädagogik.

Das relativ junge Berufsbild des Musikschullehrers, von dem ja viel mehr verlangt wird als im gelernten Hauptinstrument unterrichten zu können, die erst noch in der Entwicklung begriffenen neuen, wiederbelebten oder veränderten Musizierformen in den verschiedenen Genres und Arten der Musik und nicht zuletzt viele neue didaktische und methodische Einsichten (Ansichten, Konzepte wie z.B. die Suzuki-Methode, Gruppenunterricht, Früherziehung u. a.) schaffen neue Fragen, neue Probleme, das Bedürfnis nach Erfahrungsaustausch, nach Hilfe, Rat und Anregung!

Für Aus- und Weiterbildung ist das Angebot einer Zeitschrift notwendig und nützlich. Mit verhältnismäßig geringen Kosten (verglichen etwa mit dem Besuch von Tagungen) erreicht es viele Menschen und bietet eine breite Palette verschiedener Themen.

Der Entschluß, eine instrumental- und vokalpädagogische Zeitschrift herauszubringen, lag gewissermaßen in der Luft. Die Musikpädagogik dieses Bereichs ist bisher viel zu wenig dargestellt; die vielen Lehrer, die hier tätig sind, stehen ihren Aufgaben vielfach allein gegenüber.

- ÜBEN UND MUSIZIEREN, Zeitschrift für Instrumental- und Vokalpädagogik, erscheint sechsmal im Jahr, und zwar jeweils zu Anfang eines geraden Monats.
- Der erste Teil der Zeitschrift wird Themen von allgemein-musikpädagogischem Interesse, musik- oder kulturpolitische Fragen oder solche Probleme behandeln, die für alle Bereiche der Musikerziehung von Bedeutung sind.
- Der Mittelteil widmet sich spezifischen Fragen des Musikunterrichts, und zwar solchen des Instrumental- und Vokalunterrichts sowie der Musikschulen.
- Der dritte Teil enthält Berichte, Rezensionen, Ankündigungen, Hinweise auf Fernsehsendungen, Informationen usw.

Für ÜBEN UND MUSIZIEREN wurde der Herausgeberkreis erweitert. Wir begrüßen Reinhart von Gutzeit (Leiter der Musikschule Bochum), Karl-Heinz Kämmerling (Professor für Klavier an der Hochschule für Musik und Theater Hannover), Aurèle Nicolet (Flötist und Pädagoge) und Igor Ozim (Professor für Violine an der Musikhochschule Köln). Die Schriftleitung für den ersten Teil liegt in meinen Händen; diejenige für den instrumental- und vokalpädagogischen Teil der neuen Zeitschrift besorgen Reinhart von Gutzeit und Dr. Ulrich Mahler.

Wir erhoffen für die neue Zeitschrift, die neuen Mitarbeiter und unsere gemeinsame Arbeit Erfolg und Glück. Unseren Lesern wünschen wir Freude an der Lektüre. Wir werden uns bemühen, ihnen mit Anregungen, Informationen und der Diskussion wichtiger Themen Hilfen in der befriedigenden Ausübung ihres schwierigen, wichtigen und schönen Berufs zu geben.

Christoph Richter

Üben &
Musizieren

Impressum

Üben und Musizieren
Zeitschrift für Musikschule, Studium und
Musikpraxis

hervorgegangen aus der Zeitschrift
„Musik und Bildung“.

Erscheinungsweise: zweimonatlich

Unverlangte Manuskripte, für die keine Haftung übernommen wird, werden nur zurückgesandt, wenn Rückporto beiliegt. Sämtliche Rechte für alle Länder bleiben vorbehalten, insbesondere auch das Recht der weiteren Vervielfältigung von Beiträgen zu gewerblichen Zwecken im Wege des fotomechanischen oder eines anderen Verfahrens. Unverbindliche Preisempfehlung: jährlich: DM 29,60; Einzelheft: DM 7,-; zuzüglich Versandkosten. Bezug durch jede Musikalien- oder Buchhandlung oder direkt vom Verlag B. Schott's Söhne, Auslieferung: Carl-Zeiss-Straße 1, 6500 Mainz, Tel.: (06131) 50 51 29.

Anzeigenannahme: Karin Krappen
(Adresse s. Redaktion, Tel.: 06131/
24 68 52)

Anzeigenpreis: lt. Tarif Nr. 12 vom 1.1.1982. 1/1 Seite 900,- DM, 1/18 Seite 61,- DM. In diesem Preis ist die Mehrwertsteuer nicht enthalten. Anzeigenannahme durch den Verlag: Zahlungen auf Postscheckkonto Frankfurt/M. Nr. 5525-608, auf Konto Nr. 216 259 bei der Deutschen Bank Mainz oder auf Konto Nr. 21 550 bei der Sparkasse Mainz, Gerichtsstand Mainz.

Gesamtherstellung:
Wiesbadener Graphische Betriebe GmbH,
Wiesbaden

Printed in Germany
ISSN 0174-6065

© 1983 B. Schott's Söhne, Mainz

Die in den Aufsätzen und Rezensionen vertretenen Meinungen decken sich nicht in jedem Fall mit der Auffassung der Herausgeber und des Verlages.

Berufspolitische und didaktische Perspektiven im Bereich der Instrumental- und Gesangspädagogik

Richard Jakoby

Berufspolitische Perspektiven

Im anzusprechenden Bereich wird es berufspolitisch in der nächsten Zeit vordringlich um die Bewältigung zweier Aufgaben gehen, die sich in ihren Inhalten gegenseitig bedingen:

- die Verbesserung der wirtschaftlichen und sozialen Lage vor allem der freiberuflich tätigen und der an Musikschulen, Konservatorien und Hochschulen nur stundenweise beschäftigten Instrumental- und Gesangslehrer und die
- angemessene Bewertung der Tätigkeit von hauptberuflichen Lehrern an Musikschulen und Konservatorien.

Ein Markstein zur Verbesserung der wirtschaftlichen und sozialen Lage der freiberuflich tätigen Musiklehrer ist sicher das am 1. 1. 1983 in Kraft getretene Künstlersozialversicherungsgesetz (KSVG), das freiberufliche Künstler und Publizisten in der Rentenversicherung der Angestellten und in der Krankenversicherung pflichtversichert. Es bleibt zu hoffen, daß die noch mangelhaften Gesetzespassagen, die den Anlaß zu entsprechenden Klagen beim Bundesverfassungsgericht gegeben haben, in einer Novellierung korrigiert werden, die sozial so notwendige Grundstruktur des Gesetzes dabei aber erhalten bleibt. Die strittigen Lücken im Gesetz sind vor allem die Nichtbeachtung der Geringverdienenden und der jetzt über 50jährigen sowie die fehlende Berücksichtigung der schon vorhandenen Vorsorge- und Unterstützungseinrichtungen der Verwertungsgesellschaften; auch das Problem der Versicherungspflicht der ausländischen Künstler ist noch nicht gelöst.

Wie schwer sich in unserem föderativen System außerhalb gesetzlicher Regelungen Verbesserungen erreichen lassen, zeigt die Situation der Lehrbeauftragten im Fach Musik an den Hochschulen, für die trotz vieler Proteste, Verhandlungen und Versprechungen noch immer keine wesentliche Verbesserung der Arbeitsbedingungen erreicht werden konnte. Die recht unterschiedlichen Richtlinien für die Lehrauftragsvergütungen und die stark voneinander abweichenden Arbeitsbedingungen in den einzelnen Bundesländern und an den verschiedenen Hochschultypen (Musik-

hochschule, wissenschaftliche Hochschule, pädagogische Hochschule, Gesamthochschule) verlangen dringend nach einer Verbesserung und Vereinheitlichung. Eine von der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzte Kommission konnte bisher noch kein befriedigendes Ergebnis erzielen. Die größtenteils unwürdigen Arbeitsbedingungen belasten nicht nur die berufliche Situation der unmittelbar Betroffenen, sondern darüber hinaus das Betriebsklima an den Hochschulen, da das wirtschaftliche und soziale Bewertungsgefälle zwischen der Arbeit der hauptberuflichen Dozenten und derjenigen der nebenberuflichen unverantwortlich hoch ist im Vergleich zu den von beiden Gruppen erbrachten inhaltlichen Leistungen.

Hinzu kommt, daß die Hochschulen im Zuge der neuen gesetzlichen Bestimmungen zum Teil gezwungen sind, zwei Kategorien von nebenberuflichen Lehrkräften zu beschäftigen: die sogenannten Lehrbeauftragten einerseits und die nur in einem sehr unverbindlich gehaltenen Arbeitsvertrag beschäftigten Lehrkräfte andererseits. Zu schlecht bezahlt werden beide Gruppen; bei den Lehrbeauftragten ist wenigstens die Kontinuität der Arbeit etwas gesicherter als bei den im angedeuteten losen Arbeitsvertrag verpflichteten Lehrkräften.

Ein sehr trauriges Kapitel ist auch die Regelung der Arbeitsbedingungen für haupt- und nebenberufliche Lehrer an Musikschulen und Konservatorien. Hier geht es wie bei den vorgenannten Gruppen sowohl um die soziale und wirtschaftliche als auch um die inhaltliche Bewertung der absolvierten Ausbildung und der geleisteten Arbeit. Was auf diesem Sektor erreicht beziehungsweise nicht erreicht wird, hat indirekt auch Konsequenzen für die Bewertung der von den freiberuflich tätigen Musiklehrern geleistete Arbeit. Um es noch deutlicher und ungeschminkter zu sagen: Eine geringe Bewertung der Ausbildung und des Tätigkeitsfeldes gibt den Trägern der Musikschulen und Konservatorien die Möglichkeit, weniger bezahlen zu müssen.

Die bisher ergebnislosen Bemühungen der zuständigen Berufsverbände, des Deutschen Musikrates und der Landesmusikräte, die Arbeitsbedingungen für Musikschullehrer

durch Schaffung von Tarifrecht zu verbessern, machen deutlich, wie berechtigt die Sorgen hier sind. Bei allem Verständnis für die schlechte finanzielle Lage der öffentlichen Hand, in diesem Falle der Kommunen, darf diese doch nicht dazu führen, in einer Unterbewertung von Ausbildung und Leistung eine falsche Argumentationskette aufzubauen, die zu langfristig wirkenden und kaum mehr überwindbaren Barrieren in der Leistungsbeurteilung und den damit zusammenhängenden wirtschaftlichen und sozialen Konsequenzen führen muß.

So ging es Anfang dieses Jahres bei den Tarifverhandlungen über die Eingruppierung der Leiter und Lehrkräfte von Musikschulen in die Vergütungsgruppen des Bundesangestelltentarifvertrages (BAT) eben um die Frage des Wertes der Ausbildung und der Tätigkeit im Vergleich zu den anderen Angestellten des öffentlichen Dienstes. Daß sich diese Frage den Tarifpartnern stellen muß, ist selbstverständlich; daß aber die Vertreter der Vereinigung der kommunalen Arbeitgeberverbände (VKA) im wesentlichen bei der Meinung blieben, diplomierte Musikschullehrer seien überqualifiziert und deshalb auch zu teuer, ist nicht mehr verständlich und diskriminiert die Ausbildung, Berufsanforderung und Berufsleistung der Musiklehrer.

Wenn sicherlich in unserer Zeit die für diplomierte Musiklehrer an sich angemessene Vergütung nach BAT II wegen der angespannten Lage der öffentlichen Haushalte nicht durchweg erwartet werden kann, so muß doch deutlich bleiben, daß die von der VKA vorgeschlagene Eingruppierung nach BAT V von einer Ausbildungs- und Tätigkeitsbewertung ausgeht, die auf überholten und sehr mangelhaften Vorstellungen von der Arbeit eines Musiklehrers generell basiert und die Änderungen, die das Berufsbild nach 1945 erfahren hat, nicht berücksichtigt.

Es kann deshalb noch nicht abgesehen werden, wie der von den finanziellen Schwierigkeiten der Kommunen einerseits, dem veränderten Berufsbild des Musiklehrers und dem sich daraus ergebenden Anspruch andererseits bedingte Kompromiß aussehen wird; es bleibt aber zu hoffen, daß die Vereinigung der kommunalen Arbeitgeberverbände sowohl über die angemessene Bewertung von Ausbildung und Leistung als auch über die Erkenntnis des hier vorliegenden gesellschaftspolitischen Interesses zu einer positiveren Einsicht kommen. Wegen des gesellschaftspolitischen Interesses wäre eine ideelle und finanzielle Unterstützung seitens der Länderregierungen und der sie tragenden politischen Kräfte sehr hilfreich. Wenn wir eine Kulturnation sein und bleiben wollen, müssen wir uns das auch etwas kosten lassen. Die von den Lehrern an Musikschulen und in freiberuflicher Tätigkeit geleistete Arbeit kommt ja nicht nur den unmittelbar Unterrichteten, sondern der Verbesserung der gesamten kulturellen Infrastruktur zugute.

Hilfreich bei diesen Bemühungen kann die Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft der Leiter musikpädagogischer Seminare (ALMS) sein, die von ihrem Sprecher Reinhard Lüttmann in diesem Zusammenhang abgegeben wurde. Ohne die angespannte Finanzlage der freien und kommunalen

Musikschulträger zu übersehen, wird hier darauf hingewiesen, daß „ein Teil der Öffentlichkeit und sogar eine Reihe von Vertretern kommunaler und staatlicher Institutionen immer noch ein unrealistisch simples und verharmlostes Berufsfeld des Musiklehrers vertreten“. Für den Bereich der Kunst- und Musikerziehung gelte wie in allen anderen Bereichen der Erziehung und Jugendarbeit, daß sich die politischen und soziologischen und daraus resultierend die jugendpsychologischen, pädagogischen und ästhetischen Determinanten erzieherischer Arbeit entscheidend verändert und erschwert hätten.

Aus den Aufgaben einer Förderung und Musikalisierung des Laienbereichs, der Begabtenfindung und -förderung einschließlich einer rechtzeitigen und qualifizierten Vorbildung des Jugendlichen auf den Beruf als Sänger, Instrumentalist oder Musikpädagoge ergeben sich die Forderungen an den Musiklehrer bezüglich der Unterrichtsformen, -arten und -inhalte, vom Gruppenunterricht mit Kindern bis hin zum hochqualifizierten Einzelunterricht, von der Jazz-, Pop- oder Unterhaltungsmusik etwa bis zur sogenannten E-Musik.

Die Begründung der Leiter musikpädagogischer Seminare dafür, daß ein entsprechendes Studium nur an den Hochschulen beziehungsweise den Ausbildungsstätten mit Seminaren für Lehrer an Musikschulen und in freiberuflicher Tätigkeit erfolgen kann, sollte allerdings nicht nur für die Tarifverhandlungen, von denen eben gesprochen wurde, nützlich sein, sondern auch als Mahnung dafür verstanden werden, daß neben der normalen Ausbildung an den dafür vorgesehenen Ausbildungsstätten nicht zu leichtfertig Ersatzlösungen gesucht und gefunden werden, um den Mangel an Musiklehrern zu beheben. Je üppiger solche nebensächlichen Ersatzlösungen ins Kraut schießen, umso schwieriger wird es sein, tarifpolitisch im Anspruch glaubwürdig zu bleiben. Man kann nicht auf der einen Seite die Notwendigkeit von qualifizierter Hochschulausbildung – mit schon schwierigen Konzessionen an die Ausbildung an Konservatorien – darstellen, auf der anderen Seite das vorhandene oder angestrebte Berufsbild mit Ersatzlösungen verwässern, es sei denn, man akzeptiert – auch für Tarifverhandlungen – unterschiedliche Qualifikationen, d. h. „Güteklassen“, was wiederum Verwirrung in bezug auf die zu erbringende Berufsleistung stiften muß.

Der Mangel an Instrumentallehrern an Musikschulen oder in freiberuflicher Tätigkeit ist noch groß, und man muß viel Verständnis aufbringen für die Bemühungen des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM) und anderer Organisationen, diesen Lehrermangel durch Ersatz- oder Zusatzausbildungen zu mindern; nur müssen die damit verbundenen Konsequenzen im tarifpolitischen Feld – und darüber hinaus – mitbedacht werden, d. h. es müssen die kurzfristig wohl notwendigen Lösungen mit der langfristigen berufspolitischen Perspektive in Einklang gebracht werden. Die geburtenschwachen Jahrgänge erfordern ohnehin eine Neubestimmung auch in dieser Frage. Was in den vergangenen Jahren zur Bewältigung des Lehrermangels noch notwendig

erschien, muß in den kommenden Jahren nicht unbedingt genauso notwendig erscheinen. Jede Ersatzlösung – so gut sie auch immer begründet sein mag – liefert den „Gegnern“ einer angemessenen inhaltlichen und tariflichen Bewertung der Ausbildung und Leistung der Musiklehrer „billige“ Argumente im wahrsten Sinne des Wortes. In einer Zeit der Einsparungen in den Kulturetats der öffentlichen Haushalte kommen Ersatzlösungen dem Rotstift sehr entgegen zuungunsten der qualifiziert ausgebildeten Musiklehrer.

Auf diesem Hintergrund ist auch die Sorge zu verstehen, die sich an den Hochschulen artikuliert, zumal bundesweit noch nicht einmal die inhaltlichen und berufspolitischen Divergenzen zwischen der Diplomprüfung einerseits, der Staatlichen Musiklehrerprüfung (SMP, StMP, früher: PMP) andererseits sowie zwischen den entsprechenden Studiengängen ausgeräumt werden konnten (s. o.). Es ist auf diesem Hintergrund auch wichtig festzustellen, daß an den 16 Musikhochschulen der Bundesrepublik Deutschland die Zuwachsrate an Studenten im Bereich der Ausbildung für Lehrer an Musikschulen und in freiberuflicher Tätigkeit in den letzten Jahren am höchsten ist. Von 1974 bis 1982 beträgt diese Zuwachsrate 77%; (Vergleichszahlen: Zuwachsrate insgesamt 59%; in der Ausbildung für Instrumente, Dirigieren, Tonsatz und Komposition zusammen 68%; für das Lehramt an Gymnasien und Realschulen 62%; Kirchenmusik, Schauspiel, Tanz, Gesang/Oper 22%).¹⁾

Es wird noch zu untersuchen sein, ob der Zugang zur Diplomprüfung relativ höher ist als derjenige zur Staatlichen Musiklehrerprüfung. Zu vermuten ist, daß die Studienbewerber mit Abitur sich eher dem Diplomstudiengang zuwenden trotz – oder wegen? – der längeren Studiendauer und des höheren Anspruchs. Eine wesentliche Rolle wird dabei wohl die Durchlässigkeit zu anderen, sozial höher bewerteten Studiengängen, z. B. dem der Schulmusik, spielen.

Didaktische Perspektiven

Die finanziellen Engpässe und die trotzdem noch zu bewältigende Schülerzahl dürfen nicht davon dispensieren, sich Gedanken zu machen über die von diesen Problemen unabhängigen didaktischen und strukturellen Gesichtspunkte in der Ausbildung der Instrumental- und Gesangslehrer.

Trotz gewisser inhaltlicher Unterschiede im späteren Berufsfeld gelten die didaktischen Überlegungen in gleicher Weise für die späteren Lehrer an Musikschulen wie für solche in freiberuflicher Tätigkeit, zumal an den Ausbildungsstätten in der Regel kein Unterschied gemacht werden kann und im Hinblick auf die spätere Verwendbarkeit und eine notwendige Durchlässigkeit und Flexibilität nicht gemacht werden sollte. Für alle Lehrer gelten die oben erwähnten ausgeweiteten musikerzieherischen und berufspolitischen Gesichtspunkte, die sich in den Entwicklungen und Diskussionen der letzten Jahrzehnte ergeben haben. Es dürfte

also aus berufspolitischen und didaktischen Gründen kein Student mehr nur für den Einzelunterricht ausgebildet werden; er sollte vielmehr die Voraussetzungen für instrumentalen Gruppenunterricht etwa kennen, sich mit der Bedingtheit musikalischer Früherziehung ebenso beschäftigt haben wie mit der Ensemble-Arbeit. Umgekehrt muß seine eigene künstlerische Qualität ihn in die Lage versetzen, anspruchsvollen Einzelunterricht zu geben. Diese Profilierung ist notwendig im Interesse des gegebenen Anspruchs, den die Berufsaufgaben stellen, im Interesse auch einer optimalen Selbstverwirklichung und des davon abhängigen Erfolgsbewußtseins, ohne die der schwere Beruf kaum ein Leben lang zur eigenen Zufriedenheit und derjenigen der zu betreuenden Schüler durchgestanden werden kann.

In das ausgeweitete Berufsbild des Musiklehrers sollen jene positiven Merkmale, die das Berufsbild des „Privatmusiklehrers“ gekennzeichnen haben und auch für den Lehrer an Musikschulen als Erwartung gelten, übernommen werden: persönlich engagierte und individuelle Behandlung des Schülers, Vermeidung einer „Kollektivitis“, worunter ich jene musikpädagogische Krankheit verstehe, die unter dem nivellierenden, ideologisch bestimmten Einfluß Ende der 60er bis Mitte der 70er Jahre der individuellen Begabungslage nicht mehr gerecht werden wollte und manchen Hochschullehrer, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen und Musikschullehrer, ja sogar manchen „Privatmusiklehrer“ in ideologischer Verblendung dazu brachte, daß er die für einfachste Beobachter offenkundige besondere Begabungsstruktur nicht mehr erkennen konnte. (Es sei nur am Rande vermerkt, daß die kollektivistische Schau häufig auch auf dem Mangel an eigenem Können beruhte, zu dessen Verdeckung diente.) Daß im Spannungsfeld zwischen genetisch und umweltbedingtem Einfluß in früheren Jahren die umweltbedingte, sozio-kulturelle Komponente in den beim Schüler gegebenen Voraussetzungen zu gering beachtet worden war, soll bei dieser kritischen Anmerkung nicht vergessen werden.

Es ist gut zu erfahren, daß nach dem übermäßigen kollektivistischen Pendelausschlag, der sich z. B. in künstlerisch niveaulosen Gruppenimprovisationen „um jeden Preis“ äußerte, der Blick allgemein wieder genügend geschärft worden ist für die Beachtung beider Komponenten, der genetischen und der umweltbedingten. Die in Gang gekommene Diskussion um den instrumentalen Gruppenunterricht – um dieses Thema noch einmal wegen seiner Aktualität aufzugreifen – muß aufgrund der in den beiden letzten Jahrzehnten gemachten Erfahrungen deutlich unterscheiden, für welche Schüler, auf welcher psychischen und künstlerischen Entwicklungsstufe und zu welchem Zweck der Gruppenunterricht sinnvoll einzusetzen, wann er Ergänzung zum Einzelunterricht, dessen Vorstufe, Verstärkung oder zusammenführende Nachbereitung ist. Unterschiede müssen sich also ergeben im Hinblick darauf, ob es sich um Laien- oder Berufsausbildung handelt, um Propädeutik oder Solistenanspruch. Auf keinen Fall aber dürfen finanzielle oder politisch-ideologische Gesichtspunkte allein die Oberhand gewinnen über die künstlerisch-pädagogischen Erfordernisse.

Die zu beobachtende und zu begrüßende Neigung zur Reflexion und Analyse bei der musikstudierenden Jugend darf nicht die Gefahr nachlassender praktischer Fähigkeiten beziehungsweise Ansprüche nach sich ziehen. Musikmachen darf nicht zugedeckt oder verdrängt werden vom Reden über Musik. Andererseits ist das Nur-Musizieren ohne eine geistige Durchdringung des Stoffes und ohne Beachtung der musikalischen Umwelt im heutigen Unterricht nicht mehr möglich. Insgesamt muß festgestellt werden, daß im Vergleich zur Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg die Arbeitsbedingungen in den meisten Musikberufen heute mehr berufliche Flexibilität verlangen.²⁾ Für die Ausbildungsstätten und die Studierenden bedeutet dies einerseits, das Studium möglichst vielfältig – ohne Verminderung der Leistungen im Hauptfach – anzulegen, andererseits Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung, zu Kontaktstudien und auch zur Umschulung zu schaffen bzw. zu nutzen.

Es genügt eben nicht mehr, sich mit Ausbildungskonzepten zu begnügen, die im sozialen und kulturellen Kontext des 19. Jahrhunderts entwickelt wurden. Der dramatische gesellschaftliche Wechsel, den wir in allen Teilen der Welt beobachten können, findet auch seinen Niederschlag in den Anforderungen, die an die Künstler und die Institute, in denen sie ausgebildet werden, zu stellen sind. Die neuen, von den Massenmedien mitbestimmten musikalischen Verhaltensweisen in unserer Gesellschaft und viele andere Gründe fordern dazu auf, die Situation der musikalischen Berufsausbildung in allen Zweigen zu überdenken, um die jungen Musiker, Musikwissenschaftler und Musikpädagogen für die Aufgaben, die ihnen in der Gegenwart und der absehbaren Zukunft gestellt sind, angemessen ausbilden zu können. In diesem Zusammenhang sollten wir unser Augenmerk auch auf die Erforschung neuer Lehr- und Übungsmethoden richten, müssen wir die physiologischen Bewegungsabläufe beim Instrumentalspiel und beim Singen ebenso intensiv studieren wie die psychologischen Prozesse, in die sie eingebettet sind oder von denen sie gesteuert werden.

Außer der eigenen Erfahrung des Lehrenden und der überlieferten Erfahrung anderer gibt es praktisch keine gesicherte wissenschaftliche Basis, von der aus z. B. ein Instrumentallehrer jene Entscheidungen begründen kann, die er im täglichen Umgang mit seinen Schülern zu treffen hat. Es soll hier nicht einer Mechanisierung und Gleichschaltung der Lehrweisen das Wort geredet werden; es müßte aber ein gesichertes Grundwissen über die physiologischen und psychologischen Prozesse beim Instrumentalspiel oder Singen entwickelbar sein, um die häufig anzutreffende Unsicherheit, Willkür oder Zufälligkeit besonders im Umgang mit jungen Schülern mehr vermeiden zu können als bisher.

Dem allbekannten Widerspruch der „Methoden“ ist schon so manches junge Talent geopfert worden. Wir wissen ja von anderen Disziplinen, z. B. vom Sport, daß sie sich solch wissenschaftlich gesicherter Erkenntnisse bedienen, um Breitenarbeit und Auslese effektiver zu leisten, ohne daß dabei die Individualität des Lehrers oder des Lernenden leiden müßte. Es gilt, für den Spezialfall von mehreren Möglichkei-

ten die angemessenste zu finden und anzuwenden. In der Bundesrepublik Deutschland gibt es erfolversprechende Ansätze zu solcher Forschung, z. B. an der Hochschule für Musik und Theater Hannover in Verbindung mit der dortigen Medizinischen Hochschule und der Max-Planck-Gesellschaft. Diese Pionierarbeit wird aber erst allmählich im Lande selbst ihrer Bedeutung entsprechend gewürdigt, obwohl ihre Ergebnisse im Ausland (z. B. in Amerika, Japan und in der UdSSR) schon Beachtung finden. Daß solche Forschung und die aus ihr gewonnenen Erkenntnisse ihre Grenzen haben, daß sie irgendwo in den nicht fixierbaren intuitiven Bereich übergehen, versteht sich von selbst.

Sowohl den berufspolitischen als auch den didaktischen Problemen gebührt unsere erhöhte Aufmerksamkeit; denn was wir jetzt an Weichen stellen oder verstellen, wird auf viele Jahre die Entwicklung im angesprochenen Bereich bestimmen.

Anmerkungen

¹⁾ Nach Angaben des Ständigen Büros Hannover der Rektorenkonferenz der Staatlichen Musikhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West), 1982. Vgl. auch K. Forbeck/A. J. Wiesand: Musik – Statistik – Kulturpolitik, Köln 1982, S. 150 ff.

²⁾ Vgl. dazu vom Verfasser: „Musikalische Berufsausbildung und Nachwuchsförderung in der Bundesrepublik Deutschland“, in: Beiträge zur Musikkultur in der Sowjetunion und in der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. v. Carl Dahlhaus und Giwi Ordschonikidse, Hamburg und Wilhelmshaven 1982, S. 273 ff. Vgl. auch vom Verfasser: „Musikalische Berufsausbildung und Nachwuchsprobleme“, in: In Sachen Musik, hrsg. v. S. Abel-Struth, R. Baum, U. Dibelius und R. Jakoby, Kassel 1977, S. 55 ff.

Üben &
Musizieren

Von der Einheit der Musikerziehung

Gedanken zum Zusammenhang von allgemeiner Musikerziehung und Instrumentalunterricht

Christoph Richter

I.

Wer sich im weiten Feld der Musikerziehung in unserem Lande umsieht, wer die Fülle ihrer Angebote, Institutionen und Konzepte betrachtet, der wird die Überschrift zu diesem Beitrag eher für einen Wunsch halten als für die Beschreibung der musikpädagogischen Wirklichkeit. Die Vielfalt der Aktivitäten ist imponierend. Sie reicht von der musikalischen Früherziehung und Grundausbildung in privaten Einrichtungen und Musikschulen über den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen und über den Instrumentalunterricht in allen seinen Formen bis zur beruflichen Musikausbildung in weiterer Differenzierung. Sie umfaßt Blockflötenkreise, Musizieren auf dem Akkordeon, auf Zupfinstrumenten und rhythmische Erziehung ebenso wie die Unterweisung im Jazz-Musizieren, wie die Anleitung zu Rockmusik und Solistenkurse für alle Instrumente. Chorverbände bieten Fortbildungs- und Chorleiterkurse an, in den Volkshochschulen finden interessierte Laien Anregungen für verschiedene musikalische Neigungen; spezielle Vereinigungen wie EPTA und ESTA betreiben ebenso wie die traditionsreichen Verbände der Musikerziehung und wie staatliche Einrichtungen Fortbildungsarbeit, Sommerkurse, Wettbewerbe und Festivals motivieren musikalische Aktivitäten, und eine zwar junge, aber breit angelegte musikpädagogische Wissenschaft versucht in vielen Bereichen, bessere Einsichten und erzieherische Möglichkeiten sowie Anregungen und gangbare Wege für die Erziehungspraxis aufzuzeigen. Auch wenn man in diesem Bereich stets den Mangel an Geld, an Lehrern und an pädagogischen Anregungen beklagen muß: ungerecht wäre es, mit der Fülle und Vielfalt musikerzieherischer Einrichtungen unzufrieden zu sein. Die Musikerziehung und das Musikleben – so scheint mir – muß sich durchaus nicht vor der Konkurrenz des Sportbetriebs verstecken, der ja häufig als der bevorzugte größere Freizeit-Bruder beneidet und von staatlichen Stellen in der Tat auch begünstigt wird. Es gibt also, was die Fülle und Vielfalt der Musikerziehung betrifft, durchaus Anlaß zu Stolz und Freude über das mittlerweile Erreichte.

Versucht man allerdings, gemeinsame Ziele und übereinstimmende Grundauffassungen in dieser Vielfalt zu entdecken, so gerät das bunt-belebte Bild zu einem verwirrenden und widersprüchlichen Durch-, Neben- und Gegeneinander

von Einstellungen, Interessen (natürlich auch wirtschaftlichen), Methoden, Forderungen, Wünschen u. v. m. Da steht die Auffassung, der Unterricht müsse sich an der „Musik der Schüler“ orientieren, und auch an der Planung des Unterrichts müsse weitgehend der Schüler beteiligt sein, gegen Forderungen, nach denen normative Bildungsziele durch verpflichtende Inhaltskataloge zu erfüllen sind. Da werden ebenso künstliche wie widersinnige Fronten zwischen einer sogenannten Rockmusikdidaktik und einer sogenannten Kunstwerkdidaktik aufgebaut, während es in Wahrheit ja die prinzipiellen musikalischen Erfahrungsmöglichkeiten der Schüler sein müßten, in die die Ansprüche und Besonderheiten aller Musikerscheinungen einzubringen wären.

Da gibt es Konkurrenzdenken zwischen Musikschullehrern und Musiklehrern der Pflichtschulen, Streit um die Zeit und um das Engagement der Heranwachsenden in Musiziergruppen, gegenseitige Geringschätzung der musikerzieherischen Bemühungen und ihrer jeweiligen Ausrichtung. Der Streit um Positionen und Konzepte ist, obwohl er freilich schlimme Folgen für den einzelnen und für das Musikleben haben kann, verständlich angesichts der vielen Strömungen und Erscheinungen des Musiklebens, angesichts der unterschiedlichen Interessen in diesem weiten Feld und angesichts verschiedener Erziehungsauffassungen.

Bedenklicher als der Streit um Konzepte, Inhalte und Erziehungsziele jedoch erscheinen mir manche Widersprüche und Einseitigkeiten in der Praxis des Unterrichts (aller Art), d. h. im pädagogischen und künstlerischen Umgang mit der Musik, mit dem Musizieren und mit dem Schüler. Auf diese Widersprüche und Einseitigkeiten, die im folgenden aufgezeigt werden sollen, zielen die Überschrift und die Absicht meines Beitrags – in der Hoffnung, Möglichkeiten einer Einheit der Musikerziehung deutlich machen zu können.

II.

Was ich als die pädagogische und künstlerische Einheit des Musizierens und der Musikerziehung bezeichne, ist besonders deutlich am natürlich-gegebenen und gerade nicht pädagogisch beeinflussten Wesen des menschlichen Verhaltens zu erkennen. Dieses Wesen besteht darin, daß die verschiedenen Seins- und Verhaltensweisen – die kognitiven oder rationalen, die affektiven oder emotionalen und die motorisch-

körperlichen – sich in einem variablen und höchst empfindlichen Beeinflussungsverhältnis befinden.

Wie jeder weiß und täglich an sich erfahren kann – an seinen Stimmungen, Aktivitäten, Wünschen, an seiner Lust, seinen Leiden, Entschlüssen usw. –, ist das Verhältnis zwischen jenen Verhaltensweisen außerordentlich labil. Die Möglichkeiten ihrer Beziehungen und Abhängigkeiten voneinander reichen vom Bemühen um Ausgleich und Balance über gegenseitige Bereicherung und Ergänzung bis zur gegenseitigen Behinderung und Unterdrückung, zum zeitweisen Abschalten oder zur Konzentration auf eine von ihnen. Die jeweilige Mischung dieser Vermögen prägt den Charakter, die Eigenart und das Verhalten der einzelnen Menschen sowohl wie die Unterschiede zwischen Rassen, Menschentypen, Altersgruppen, Lebensauffassungen und anderes mehr.

Das Verhältnis und der Ausgleich der menschlichen Verhaltens- und Handlungsweisen sind seit einigen Jahren ein beliebtes Thema der Psychologie, der Pädagogik, der Musiktherapie, der Musikpädagogik und auch Gesprächsstoff in der Erziehungsöffentlichkeit¹⁾: Östliche Lebensweisen und -praktiken (Meditation, „Die Kunst des Bogenschießens“...) gelten für viele als Sehnsucht, als Lebensziel oder wenigstens als wichtige Ausgleichstherapie. Rationalität hingegen wird häufig als „Verkopfung“ gescholten und die Verkümmern der anderen Seinsweisen beklagt.

An der in Mode gekommenen Beschäftigung mit diesem Themenkreis, die u. a. auch dem Musizieren und der Musikerziehung neue und vermehrte Beachtung in der Öffentlichkeit beschert hat, fällt mir auf, daß meistens nicht das tatsächliche Vorhandensein und die Wirkungsweise dieser Bewußtseins- und Verhaltensmodi und ihr variables Verhältnis als eine menschliche Grundbefindlichkeit (d. h. also als Geschick und Aufgabe des Menschen) erörtert wird und daß auch nicht pädagogische und künstlerische Konsequenzen aus dieser gegebenen menschlichen Bestimmung gezogen werden. Statt dessen werden Wertvorstellungen und Wunschbilder vom menschlichen Verhalten als Forderungen und als Erziehungsnormen proklamiert, Vorstellungen also davon, wie Menschen handeln und sich verhalten *sollen*, und nicht, wie sie mit ihren Gaben und Kräften umgehen *können*.

Solche Wunschbilder oder Erziehungsnormen enthalten vor allem zwei Fehler:

1. Sie tendieren zur Einseitigkeit und fördern einseitige Verhaltensmuster in den Schülern.
2. Sie reden einem Ausgleich oder Gleichgewicht der Verhaltenskräfte das Wort und verkennen damit die spezifische Eigenart des menschlichen Verhaltens.

Zu 1.

Hierfür gibt es ein prägnantes Beispiel aus jüngster Zeit: Als sich in den siebziger Jahren der Glaube an die durchgeplante Machbarkeit in die Erziehungs- und Unterrichtsprozesse, in die Schullehrpläne und in viele Bereiche des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens durchsetzte, galt die rationale Durchdrin-

gung der Gegenstände und der Lebens- und Arbeitsvorgänge, das kognitive Verstehen von künstlerischen Prozessen und zwischenmenschlichen Beziehungen und auch die rationale Kontrolle über die anderen Verhaltensbereiche des Menschen als Ziel und als der beste und wirksame Weg für die Erziehung und Lebensbewältigung. Konsequenzen dieses Trends waren die Stärkung und Bevorzugung bestimmter Schulfächer und die Reduzierung anderer (z. B. der künstlerischen Fächer), der Versuch einer umfassenden Planung und Kontrolle von Lernvorgängen und Handlungsabläufen. Im Musikunterricht erlebten eine einseitige Analyse der Strukturen und die ermüdende (kritische) Reflexion des eigenen Handelns, Denkens, Fühlens usw. ihre große Zeit. Singen und Musizieren wurden mit Skepsis betrachtet oder allenfalls noch zum Gegenstand rationaler Reflexion gewählt. Als sich die dürren Früchte dieser einseitig rationalen Erziehung zeigten – u. a. an Verhaltensstörungen und Arbeitsverweigerung – wurde der Ruf nach einer Tendenzwende laut, diesmal ausgelöst von Eltern, Mediziner, Psychologen – mit Verspätung aufgenommen von den Politikern. Nun sollte der „Verkopfung“ der Schüler und des Lernens gewehrt werden. Die emotionalen Kräfte wurden wiederentdeckt, – aber gleich so total und so schief, daß das Analysieren, die Reflexion und kritisches Betrachten des Handelns – vor allem in den künstlerischen Fächern – als Teufelszeug verketzert wurde. Machen, Singen, Musizieren, Improvisieren, Instrumentenbau u. a. sind nun wieder hoch im Kurs. Die künstlerischen Fächer haben eine bessere Lobby als vorher, und keiner bestreitet die Wichtigkeit künstlerischen Handelns, weil hier ja die emotionalen und die körperlich-motorischen Kräfte geübt und ausgelebt werden können. Eines der wichtigsten und häufig zu hörenden Argumente dieser Wende ist der angeblich notwendige Ausgleich – etwa gegen die rationale Beanspruchung in den sogenannten wissenschaftlichen Fächern, in der durchrationalisierten technischen Welt, in welcher wir alle leben, usw.

Von einer Einseitigkeit im Gebrauch der menschlichen Kräfte und Gaben sind wir in die nächste geraten. Die Früchte dieser neuen Einseitigkeit – oder noch der alten? – sind heute zu registrieren: als Hinwendung vieler Jugendlicher zu einem Leben ohne Rationalität (wofür sich viele Vorbilder und Anregungen finden); als Boom therapeutischer Praktiken; als Neigung zum „Aussteigen“ aus den zwanghaften Lebensbedingungen, die uns der Glaube an die Bewältigung unserer Probleme durch den wissenschaftlich-technischen Fortschritt beschert hat; in unserem Gebiet als die Forderung, Ausgleichs- und Erholungsidyllen für den menschlichen Verhaltenshaushalt anzubieten; als kurzfristige Kontrastprogramme: Mathematik für die kognitive, Kunst für die emotionale und Sport für die körperlich-motorische Erziehung.

Zu 2.

Viele mahnen heute, einen Ausgleich zwischen den rationalen, emotionalen und sensomotorischen Kräften zu schaffen. Ich halte diese Mahnung und die damit verbundenen Vorschläge für falsch. Ausgleich der Verhaltensweisen – das kann Verschiedenes bedeuten: – Ausgleich kann bedeuten, die unterschiedlichen Kräfte verschiedenen Handlungen und Gegenständen zuzuordnen und diese Handlungen und Gegenstandsbereiche dann in ein gleichgewichtiges Verhältnis zu bringen, so daß etwa kognitive Beanspruchungen dem Rechnen und emotionale Beanspruchungen dem Malen vorbehalten werden, – oder so, daß etwa im Instrumentalunterricht die kognitiven Kräfte in der Konzentration auf richtiges Notenlesen, richtige Fingersätze u. a. eingesetzt werden und dem eine emotionale Entlastung im Improvisieren und im Vomblattspiel entgegengesetzt wird. Daß diese Vorstellung ebenso falsch wie töricht ist, hindert offenbar nicht daran, sie zu befürworten und zu betreiben.

– Der Wunsch nach Ausgleich kann auch von der Vorstellung geleitet sein, es komme darauf an, ein Gleichgewicht zwischen den menschlichen Verhaltensmöglichkeiten herzustellen. Ganz abgesehen davon, daß es ein vergleichbares Maß für kognitive, emotionale und körperlich-motorische Verhalten wohl nicht gibt, und auch abgesehen von der Frage, ob ein solcher Ausgleich überhaupt möglich ist, scheint mir das Gleichgewicht – der spannungslose Ruhestand zwischen den menschlichen Kräften, Regungen und Wünschen – ein fragwürdiges Verhaltens- und Erziehungsziel zu sein. Warum eigentlich soll die Ruhigstellung (ein Behandlungsziel in geschlossenen Anstalten!) und das Gleichgewicht der Kräfte das Ziel menschlichen Handelns und Verhaltens sein? Ist der Mensch dann glücklich, gesund, friedlich und sozial – oder kann er gar nur dann als „Mensch“ gelten –, wenn seine verschiedenen Antriebe ausgeglichen sind? Ist das nicht eher das Bild eines erzieherisch „gezähmten“, eines an vorgegebenen Wertvorstellungen angepaßten Menschen, eines Menschen, welcher vorhersehbar funktioniert? Werden mit diesem Ziel nicht individuell geprägte Menschen gleichgeschaltet? Und geht die Vorstellung vom Ausgleich der Verhaltensweisen – ganz gleich, mit welchen pädagogischen „Maßnahmen“ er erreicht werden soll (durch Wechselbäder oder umsichtig-pädagogische Kontrolle) –, an den faktischen psychischen und physiologischen Gegebenheiten des Menschen nicht vorbei?

An anderer Stelle habe ich die Forderung erhoben, es sei die jeweils „angemessene Balance“ zwischen den menschlichen Verhaltensmöglichkeiten herzustellen²⁾. Mit dieser Formulierung meinte ich gerade nicht eine ausgeglichene Ruhestellung, sondern eine Balance, die in jedem Einzelfall für die Person, für die Situation und für die Sache neu ausgemessen und erprobt werden muß.

Ich will diese Fragen mit drei Thesen beantworten.

These 1:

Das Verhalten und die Tätigkeiten des Menschen sind bestimmt von der andauernden und variablen Spannung zwischen den kognitiven, emotionalen und motorischen Kräften. Diese Spannung wird unablässig und immer neu ausgespielt. Sie sorgt für die Lebendigkeit und Wachheit des Handelns und Verhaltens. In allen Bereichen der Erziehung (in Mathematik genauso wie beim Sport und beim Philosophieren), besonders deutlich jedoch in einer Beschäftigung mit der Musik, die ja allein schon durch die Gleichzeitigkeit ganz verschiedener Tätigkeiten und Ansprüche auf eine Beteiligung aller Verhaltensmöglichkeiten des Menschen angewiesen ist, gilt als oberstes Ziel, diese Spannung in ihren vielfältigen Graden und Ausprägungen zu erproben, zu üben und mit ihr – bewußt und auch unbewußt – umzugehen. Der lebendige und ständige Umgang mit der Spannung zwischen den Verhaltensmöglichkeiten des Menschen ist die Grundlage individuellen Lebens und Handelns.

These 2:

Ausprägung und gegenseitiges Verhältnis der Verhaltensweisen und Bewußtseinsmodi sind in jedem Menschen – durch Erziehung und Anlage – individuell strukturiert und wirksam. Diese Einsicht verbietet es, bestimmte Bilder oder Normen vom Verhältnis oder vom Ausgleich dieser Kräfte zum Maß von Erziehung oder z. B. auch des „richtigen“

Umgangs mit Musik an Schüler heranzutragen. Diese Einsicht verbietet es auch, einseitig bestimmte Verhaltens- und Handlungsweisen zu vernachlässigen, zu fordern oder zu fördern.

Ziel von Erziehung in diesem Bereich muß vielmehr sein, daß der einzelne Mensch in den verschiedenen Lebenssituationen und bei verschiedenen Tätigkeiten mit seinen Verhaltenskräften und mit dem Spannungsspiel dieser Kräfte in eigener Zumessung, Entscheidung und Verantwortlichkeit umzugehen lernt.

These 3:

Die Einheit – oder auch: die wahre Ausgeglichenheit – des Verhaltens wird erreicht, wenn der Mensch die Spannung zwischen den verschiedenen Verhaltensmöglichkeiten in eigener Bestimmung und Verantwortung gestalten kann. Zu den Voraussetzungen dafür gehört eine Erziehung, welche hierzu anregt und hierbei hilft. Die Musikerziehung kann zu solcher Erziehung einen wichtigen Beitrag leisten.

III.

Diese Thesen gelten für alle Bereiche der Musikerziehung. In den folgenden Überlegungen wende ich sie auf die Praxis des Instrumentalunterrichts an, jener Form der Musikerziehung, die zumeist und unberechtigterweise weniger pädagogische Beachtung findet als z. B. der Musikunterricht an der Pflichtschule. Dies ist um so weniger zu akzeptieren, als der Instrumentalunterricht sich heute in vielen Schichten und Altersgruppen zunehmender Beliebtheit erfreut und weil diese Form der Musikerziehung besonders komplex und schwierig ist: wegen der sensiblen pädagogischen Situation des Einzelunterrichts, wegen seiner hochempfindlichen Gegenstände und Ziele (nämlich der künstlerischen Gestaltung musikalischer Werke auf komplizierten „Geräten“) und schließlich auch wegen der gleichzeitigen Beanspruchung unterschiedlicher Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen wie Hören, Denken, Bewegung, Gefühlsausdruck, Übersicht über gleichzeitig ablaufende Vorgänge u. v. m.

Wie wichtig die Entfaltung und das Ins-Spiel-Bringen aller menschlichen Verhaltenskräfte für das Musizieren und beim Musizieren-Lernen ist, erläutere ich, indem ich mich dem Vorgang des Musizierens in drei Kreisen nähere. Auf diese Weise zeige ich gleichzeitig, aus welchen Handlungen und Verhaltensweisen sich eigentlich das zusammensetzt, was wir Musizieren nennen.

1. Der erste Kreis beschreibt, wie ein Musikstück im „Leben“ steht; d. h. in der historischen Situation seiner Entstehung, in der Geschichte (= in seiner Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte) und schließlich auch im jetzigen Leben des Spielers oder Hörers.
2. Der zweite (mittlere) Kreis beschreibt die Erscheinung des Musikstücks, die verwendeten Materialien, seine Gestalt, Struktur und seinen Gehalt (also: was es „sagt“ und wie es „spricht“).

3. Der dritte (innere) Kreis beschreibt die klanglich-geistige Realisierung mit instrumentalen, körperlichen, intellektuellen, emotionalen u. a. Mitteln und die Voraussetzungen solcher Darstellung.

Aus einer genaueren Untersuchung dieser drei Kreise und ihrer gegenseitigen Beeinflussung und Durchdringung ließe sich eine ausführliche Didaktik des Instrumentalunterrichts ableiten. Hier kann indessen nur aufgezeigt werden, wie die drei – oben erläuterten – menschlichen Verhaltenskräfte in diesen drei Kreisen des Musizierens wirksam werden können.

Zu 1.

Zu den Auskünften darüber, wie ein Musikstück – von der Zeit seiner Entstehung und bis heute – im „Leben“ steht, gehören: der Anlaß seiner Entstehung, seine (einmalige, ursprüngliche und/oder ständige) Verwendung, die Tradition und der Wandel von Aufführungsart und Wertschätzung, seine Stellung in der Kompositionsgeschichte (ob es z. B. epigonal eine vorhanden-übliche Form übernimmt oder eine Form bzw. Technik verändert oder gar zerstört), seine Stellung im Leben des Komponisten, in einer bestimmten Epoche, in einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe und vieles andere.

Diese Auskünfte sind nicht nur interessant im Sinne einer „allgemeinen Bildung“, sondern sie beeinflussen die Art des Musizierens gleich in mehrfacher Weise: Sie können die äußere und innere Haltung des Spielens (Musizierens, Hörens) bestimmen; sie prägen dem Stück und seiner klanglichen Darstellung einen bestimmten Charakter auf; sie erlauben oder erzwingen spiel- und aufführungspraktische Konsequenzen bis in die kleinsten und empfindlichsten Details (Anschlag, Strichart, Vibrato, Tongebung, Tempo, dynamische Grade, Artikulation, Verdeutlichung der musiksprachlichen Gestalt u. v. m.). Ohne das Wissen und Verstehen aus diesem ersten (äußeren) Kreis des Musizierens ist eine sinnstiftende klangliche Darstellung kaum möglich.

Und solche Auskünfte sind nicht etwa Randzutaten zum Instrumentalunterricht, die irgendwann noch angehängt oder etwa im Anfangsunterricht ausgelassen werden könnten. Sie gehören vielmehr direkt in die körperlich-motorische, instrumental-technische und gestalterische Arbeit hinein. Auch sollten Schüler lernen, sich selbst solche Auskünfte zu besorgen, vor allem aber sie in ihr Instrumentalspiel zu transferieren und zu integrieren. In diesem Punkt besteht eine wichtige und „natürliche“ Verbindung zwischen der Musikerziehung des allgemeinen Musikunterrichts und des Instrumentalunterrichts.

Wie steht es in diesem ersten Kreis des Musizierens mit der Betätigung der verschiedenen Verhaltensmodi? Zu einem großen Teil sind die genannten Auskünfte natürlich „rational“ aufzunehmen. Aber sobald es darum geht, den Charakter einer Musik, ihre Stimmung und Haltung zu verstehen, ist dies kaum ohne Nachempfinden, Nachfühlen, Sich-

Hinein-Versetzen möglich. Einen Tanzsatz aus einer barocken Suite z. B. erfassen wir eindringlicher, wenn (historisches und musikkundlich-analytisches) Wissen, Gefühl für seinen Charakter und körperliches Nachempfinden der in ihm zum Vorschein kommenden Haltung zusammentreffen.

Alle drei Verhaltensmöglichkeiten können (und müssen) für ein sinnstiftendes und lebendiges Musizieren im Unterricht eingesetzt werden: z. B. mit den Mitteln der Information, der verbalisierenden Vorstellung, der choreographischen Vorstellung des Tanzes und schließlich ihrer Übertragung auf die instrumental-künstlerische Darstellung des Musikstücks. Man sieht, wie schon allein im äußeren Kreis nicht nur alle drei Verhaltenskräfte wichtig sind, sondern wie die engen Beziehungen und Korrespondenzen zwischen ihnen die Musik zur lebendigen Gegenwart werden lassen und wie im Musizieren Identifikationen mit einer Musik verwirklicht werden kann.

Zu 2.

Der mittlere Kreis des Musizierens umfaßt den Versuch, die musikalische Gestaltung und den Gehalt eines Stückes zu erfahren und diese Erfahrung für die klangliche Darstellung nutzbar zu machen.

Die Einsichten in die Gesamtgestalt eines Stückes, ihre Gliederung und Struktur aus Einzelgestalten, die Einsicht in die Bauweise aus bestimmten Materialien (Motiven, Rhythmen, Klängen...) verhelfen zum sinnvollen Spielen und Gestalten. Diese Einsichten sind z. T. kognitiv zu gewinnen (durch Analyse und Interpretation), z. T. mit dem Gefühl und mit unmittelbaren Vorstellungen viel sicherer zu erfassen (zu kontrollieren) und auch im körperlich-spielenden Vollzug – spontan oder durch experimentierendes Versuchen – zu erfahren. Auch hier gilt das Gesetz von der Erfahrungssteigerung durch die gegenseitige Durchdringung der drei Verhaltensbereiche. Zu berücksichtigen ist zusätzlich, daß die Auskünfte aus dem äußeren Kreis des Musizierens die Erfahrungen im mittleren Kreis verdeutlichen können und umgekehrt. Im konkreten Fall: die Auskünfte über das barocke Tanzstück machen seine Gestalt, seine Motivstruktur und seine – im Spiel darzustellende – „Choreographie“ einsichtiger. Dies alles trägt zu sinnvollem und sinnstiftendem Musizieren bei, so daß im Spiel jeweils u. a. auch ein Stück Gesellschafts-, Zeit- und Kulturgeschichte, ferner auch Kompositionsgeschichte, Aufführungspraxis sowie die Haltung und das Selbstverständnis früherer Menschen lebendig werden.

Für den Instrumentalunterricht ergibt sich in diesem zweiten Kreis des Musizierens die Aufgabe, nicht nur analytische Einsichten zu vermitteln (und das instrumental angewandte Analysieren zu lehren), sondern vor allem, bei allen Übungen und Einzelentscheidungen (wie z. B. Fingersatz, Strichart, Anschlag usw.) die gegenseitige Abhängigkeit von Gestalt, Struktur, vom Umfeld der Musik und ihrer klanglich-technisch-künstlerischen Darstellung aufzuzeigen und zu üben (als eine Wieder- und Neubelebung der Musik).

Zu 3.

Daß im innersten Kreis des Musizierens: im technischen, handwerklichen, körperlichen und künstlerisch-darstellenden Umgang mit dem Instrument und mit der Musik die Durchdringung der menschlichen Verhaltenskräfte unverzichtbar (und eigentlich auch kaum zu unterdrücken) ist, muß nicht erläutert werden. Das Medium für das Hervorbringen von musikalischen Gestalten ist ja gerade die jeweilige individuelle Mischung und Einheit aus diesen Kräften. Wie im Instrumentalspiel diese drei Kräfte nebeneinander, abwechselnd, sich gegenseitig kontrollierend und gleichzeitig zum Einsatz kommen und wie hierdurch Instrumentalspiel überhaupt erst entsteht, kann man sich an der Ausführung eines einzigen Bogenstrichs, am Anschlagen eines einzigen Akkords oder am Blasen eines einzigen Tones verdeutlichen³⁾ (an der Verbindung mehrerer Töne oder an der Gestaltung von Zusammenhängen aus ihnen natürlich noch besser):

- a) Hinweise über die angemessene Bogenhaltung, über die Art der Bogenverkantung, über die Kontaktstelle, die Arm- und Körperhaltung, wie lang oder laut der Ton und von welcher Art sein Beginn oder Ende sein sollen usw. lassen sich „rational“ erklären (befehlen, raten, zur Kenntnis nehmen, verstehen). Der Verstand gibt dann gleichsam der Motorik, dem Gehör und der Vorstellung Befehle und kontrolliert bzw. korrigiert die Ergebnisse.
- b) Es kann dieser Ton jedoch auch auf „Befehl“ oder „Rat“ einer gefühlsmäßigen Vorstellung gespielt werden – der Körper verwirklicht vielleicht instinktiv diese Gefühle.
- c) Auch aus der Körperbewegung direkt kann ein Ton konzipiert und gestaltet werden; der Verstand registriert

vielleicht hinterher, was alles geschehen ist, und das Gefühl hat ihn – als schön, veränderungsbedürftig o. a. – erlebt.

Die drei – manchmal feindlichen – Brüder arbeiten stets mehr oder weniger zusammen. Im Unterricht müßte ihre verschiedene Beteiligung (das, was sie einbringen oder bewirken können) bewußt gemacht werden. Ihre gegenseitige Beeinflussung, Behinderung und Ergänzung sollte in Verhaltensübungen erprobt und ständig geübt werden, damit das Spiel (genauer: das Spiel der Verhaltenskräfte und das Spiel des Musizierens) immer besser und sicherer wird, vor allem aber, damit der einzelne Schüler lernt, die ihm „an-gemessene“, angenehme und in absichtsvoller Entscheidung getroffene Spannung zwischen diesen Kräften selbständig einzusetzen – je nach Situation, Musik, Vorhaben, Stimmung usw.

An dieser Stelle der Überlegungen wird deutlich, daß zu den Gegenständen eines jeden Instrumentalunterrichts keineswegs nur die Musikwerke und die technischen Spielfähigkeiten gehören, sondern mit höchster Dringlichkeit auch das Training, das Bewußtmachen und die Fähigkeit jenes Spiels der menschlichen Verhaltenskräfte – als Voraussetzung für Musizieren.

Es gibt hervorragende Instrumentalisten, die – tatsächlich oder scheinbar – allein aus dem Gefühl und aus der körperlichen Motorik heraus musizieren – ohne Kontrolle der Ratio. Nehmen wir an, dies treffe wirklich zu, so zeigt diese Annahme mehrerlei:

– die besondere individuelle Mischung, Spannung und Balance zwischen den Verhaltenskräften,

SCHOTT

Volkmar Kramarz

Harmonieanalyse der Rockmusik

Von Folk und Blues
zu Rock und New Wave

Volkmar Kramarz

Harmonieanalyse der Rockmusik

Von Folk und Blues zu Rock und New Wave

Bei den bisherigen Untersuchungen und Veröffentlichungen über Rockmusik wurde oftmals das Wichtigste stillschweigend übergangen oder nur beiläufig abgetan: Die Musik. Deshalb stehen in diesem Buch die musikalische Seite des Rock, seine Harmonien, seine Melodik und sein formaler Aufbau im Vordergrund. Beginnend bei Folk und frühem Blues wird wie bei einer spannenden historischen Abhandlung ein roter Faden bis zum heutigen modernen Rock und seinen neuen Richtungen wie Punk und New Wave gezogen. Erstmals wird mit diesem Buch ein zusammenfassender musiktheoretischer Überblick des Rock und seiner Vorläuferstile ermöglicht, der sowohl wissenschaftlichen Anforderungen genügt als auch dem interessierten Laien einen hilfreichen Einblick in Rock-Harmonik und -Melodik gewährt.

Best.-Nr. ED 7100, 212 Seiten, broschiert, DM 38,-

SCHOTT
Musikwissenschaft

- die Fähigkeit, sich im Verlauf der Musizierpraxis zunehmend dem Spiel, der Vorstellung und dem direkten Verhältnis von Körper und Instrument hinzugeben.
- Das Beispiel zeigt nicht, daß die Ratio überflüssig oder für künstlerisches Handeln gar schädlich sei (wie manche – sogar manche Lehrer – meinen), sondern eher, daß der rational-bestimmte Teil des Handelns – im guten Sinne des Wortes – „erledigt“ oder „aufgehoben“ ist.

Vielleicht ist solche Spielhaltung ein erstrebenswertes Ziel, vielleicht aber für manche Menschen auch nicht. Schädlich für jeden Unterricht sind jedoch alle Einseitigkeiten.

Sowohl das dumme nur-motorische Üben und Spielen als auch die von Verstand und Motorik nicht kontrollierte Übertragung von Gefühlen auf ein bedauernswertes Instrument und auf bedauernswerte Musik, und schließlich erst recht ein „verkopfter“ Unterricht, der Muskeln, Bewegungen, Rhythmen usw. nur „zählt“ und das Musizieren zu einem vom Verstand gesteuerten Automatenprozeß entstellt, verhindern individuell verantwortetes und dem Menschen sowie der Musik angemessenes Musizieren.

Es wäre reizvoll, von diesen Gedanken aus eine Typologie des Instrumentallehrers zu entwerfen und zu untersuchen, wie berühmte Lehrer mit jener „Drei-Einigkeit“ der Verhaltensweisen im Unterricht, aber auch in der eigenen Arbeit umgegangen sind.

Nicht nur reizvoll, sondern notwendig wäre es, von der Besinnung auf die drei oben formulierten Thesen aus Grundsätze für die Ausbildung von Instrumentallehrern und für deren Lehrverhalten zu entwerfen. Nur von einer solchen Grundbesinnung aus – so glaube ich – können die Studienfächer und deren Inhalte/Aufgaben sinnvoll diskutiert und bestimmt werden, – ein Ansatz, der in der Studienplanung und -durchführung bisher vernachlässigt wird. Auch für eine Lehrerweiterbildung für Instrumentallehrer ergibt sich von diesen Gedanken aus ein weites Arbeitsfeld, ein Feld, welches über die sehr verdienstvolle Arbeit der instrumentalpädagogischen Verbände hinausreicht.

IV.

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag war von der Einheit der Musikerziehung in mehreren Dimensionen die Rede:

1. von der notwendigen Spannung, Balance und gegenseitigen Durchdringung der Verhaltenskräfte und -möglichkeiten des Menschen, welche die Grundlage jedes musikerzieherischen Planens und Handelns bilden;
2. von den engen Beziehungen zwischen den drei beschriebenen Kreisen des Musizierens: der Stellung der Musik im „Leben“, der Struktur und der Gestaltung der Musikwerke und der klanglich-geistigen Darstellung der Musik;
3. vom Zusammenhang und der notwendigen Zusammenarbeit aller musikerzieherischen Instanzen und Einrichtungen.

Diese zuletzt genannte Einheit ergibt sich aus der Einheit der Verhaltensweisen und aus der Einheit der drei Kreise des Musizierens. Angesichts dieser drei „Einheiten“, die Musizieren und Musikumgang überhaupt erst ermöglichen (ebenso wie auch selbstbestimmtes menschliches Handeln), verbieten sich Konkurrenzdenken und Konkurrenzhandeln zwischen den Institutionen, zwischen verschiedenen „Arten“ von Musiklehrern, zwischen Laien- und Berufsausbildung, zwischen Konzeptionen – um jener Ziele willen, die in den oben genannten Thesen angedeutet wurden. In ihnen ist jene „einheitliche“ Aufgabenstellung der Musikerziehung formuliert, die jede Art und jede Richtung von Musikunterricht verbindet. Zu dieser Einheit der Musikerziehung kann jeder Musikunterricht Wichtiges beitragen. Wünschenswert wäre, daß Kontakte zwischen den Institutionen und zwischen den Musiklehrern aller Art das Bewußtsein und die Verwirklichung dieser Einheit verstärkten.

Anmerkungen

¹⁾ Vergleiche hierzu u. a. das Heft 1/1978 der Zeitschrift „Musik und Bildung“ mit dem Thema „Bilden – Helfen – Heilen“ (Vorträge der VI. Bundestagung des Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher) und Karl-Heinrich Ehrenforth (Hrsg.): „Humanität – Musik – Erziehung“, Mainz 1981 (mit Beiträgen von Psychologen, Theologen, Musikpädagogen u. a.)

²⁾ Christoph Richter: „Notwendigkeit und Möglichkeiten der Entfaltung von Emotionalität im Musikunterricht“, in: Musik und Bildung Heft 1/1978, S. 21 ff. (in abgewandelter Thematik auch in: Handbuch des Musikschulunterrichts, hrsg. v. D. Wucher, Hans-Walter Berg und W. Träder, Regensburg 1979, S. 47 ff.)

³⁾ Christoph Richter: „Gutachten zur künstlerischen Ausbildung von Schulmusikern“ (Modellversuch der Staatl. Hochschule für Musik Ruhr – Folkwang Hochschule Essen), Regensburg und Mainz 1978, S. 315–337

Üben &
Musizieren

Analyse im Instrumentalspiel – Ein Unterrichtsentwurf

Peter Röbbke

Bartóks „Scherzo“ aus 44 Duos für 2 Violinen

I.

Vermutlich wird heutzutage jeder Instrumentallehrer der Forderung zustimmen, daß Schüler wissen sollen, was sie spielen, daß Werke nicht zu Demonstrationsobjekten für Fingerfertigkeit werden dürfen, oder, wie Schumann es einst formulierte, daß „die Finger machen müssen, was der Kopf will, nicht umgekehrt“.

So sehr aber der Schüler recht hat, der sich beklagt, daß ihm sein Lehrer über manuelle Geschicklichkeit hinaus nichts zu vermitteln weiß, so ist der Schüler zu verstehen, der sich in seinem Unterricht von theoretischen Vorträgen gelangweilt fühlt. Vermutlich wird mancher Instrumentallehrer in seinem Unterricht die unselige Trennung der Ausbildungsfächer an der Musikhochschule reproduzieren: *bevor* gespielt wird oder *nachdem* gespielt worden ist, wird das Stück formal analysiert und werden musikgeschichtliche Hintergrundinformationen gegeben, aber im Spielen selbst, in der instrumentalen Erschließung des Stücks ist die Bedeutung der vorab gegebenen Informationen nicht einsehbar; es scheint, als könnten sie getrost vergessen werden. Natürlich muß „Analyse“ nicht gleichbedeutend sein mit der allgemeinen Feststellung von ABA- oder Sonatenformen, sondern kann produktiv auf das ästhetisch Besondere des jeweiligen Werkes gerichtet sein. Und in Ausprägungen wie Jörg Uhdes Buch über Beethovens Klaviersonaten ist ihr Nutzen für den Interpreten unbestritten.

Darüber hinaus trägt das instrumentale Handeln in sich Möglichkeiten des Verstehens, wobei „Verstehen“ hier meint, daß wir Einsicht in die Struktur einer Sache gewinnen können, wenn wir mit ihren Elementen schöpferisch und spielerisch umgehen. Ich möchte an einem Beispiel aufzeigen, wie analytische Einsicht im Spielen aufleben und durch Spielen vertieft werden kann – wobei „Spielen“ unversehens eine ganz neue Dimension bekommt. Es geht mir um „non-verbale“ Analyse, um einen Weg zum Verständnis, was und wie ein Werk ist, ohne ständig ins Medium der Wortsprache ausweichen zu müssen.

Bewußt oder unbewußt praktiziert diese Weise des Verstehens vermutlich jeder Instrumentalist, dann nämlich, wenn er in einem neuen Stück hin und her probt und bestimmte Passagen wiederholt, nicht nur, um diese technisch „in die Finger zu bekommen“, sondern auch, um sie im Wortsinn zu „be-greifen“.

Wenn wir diese Verstehensweise bewußt im Unterricht zu ihrem Recht kommen ließen, dann

- würde Erkenntnis auch als sinnliche Erkenntnis angelegt und wirkte dadurch vermutlich nachhaltiger,
- wäre Erkenntnis möglich, ohne daß ein Schüler erst eine bestimmte Fachterminologie beherrschen müßte,
- würde technisches Üben aus der Musik heraus motiviert,
- könnte das Stück zu improvisatorischen Übungen anregen, die ihrerseits wiederum zur Einsicht in die Faktur des Stücks führen.

II.

Zur Erläuterung wähle ich das Duo Nr. 41 aus den „44 Duos für zwei Violinen“ von Béla Bartók. Bartók komponierte die Duos im Jahr 1931, in einer Periode, deren stilistische Merkmale sich am prägnantesten in den Streichquartetten Nr. 3 und 4 (1927/28) ausprägen. Daß die Duos ohne Lagenwechsel ausgeführt werden können, darf nicht übersehen lassen, daß besonders in den letzten Duos in bezug auf Intonation, rhythmisch-metrische Präzision, Bogentechnik und flexibles Zusammenspiel hohe Anforderungen gestellt werden.

Nach Bartóks Angaben liegt nahezu jedem Stück eine originale Bauernmelodie zugrunde. Die Titel der einzelnen Duos vermitteln einen Eindruck von der Breite des musikethnologischen Spektrums, das vom „Arabischen Gesang“ bis zum „Walachischen Tanz“ reicht. Nur selten ist der Titel so gewählt, daß die Aufmerksamkeit des Spielers sogleich auf Bartóks kompositorisches Verfahren gelenkt wird: so etwa Nr. 37 „Vorspiel und Kanon“ oder auch Nr. 41 „Scherzo“.

III.

Schon das einmalige Durchspielen macht deutlich, daß „Scherzo“ nicht einen launigen, von der tändelnden Hauptmelodie geprägten Satzcharakter bezeichnet. Der Scherzo-Charakter resultiert in diesem Fall aus der Eigenwilligkeit des Satzes, aus seinen metrischen und klanglichen Überraschungen, aus dem nahezu skurrilen Herumwirbeln der Elemente.

41.
SCHERZO

Vivace, J. 140-160

1 Variation

20

25

Übelerleitung

2 Variation

33

39

45

51

56

(88' - 49')

Béla Bartók, „Scherzo“ aus 44 Duos für 2 Violinen (Universal Edition, Wien)

Der Bauernmelodie, die Bartók in diesem Duo verwendet, ist beileibe nicht anzusehen, daß ihre schlichte Gestalt zum Ausgangspunkt von soviel Vertracktheit werden kann.

Einzelne Bausteine unserer Melodie lassen sich isolieren: bogenförmige Tonfolgen (T. 1, 3 und 7), ein absteigender Skalenausschnitt (T. 5) sowie Repetitionen, die in jedem zweiten Takte die vorhergehende Tonbewegung abfangen. Damit die Schüler das ganze Ausmaß dessen, was dem unschuldigen Achtakter im Verlauf des Stückchens widerfährt, erfahren, sollte die Melodie zunächst schlicht und kunstlos gesungen werden, begleitet von einfachen Akkorden im Tonika-Dominante-Wechsel.

Während die Melodie den Quintraum von a nach d durchmißt, vier Takte lang dessen obere Begrenzung umspielt, um dann zum Grundton abzusinken, macht die Begleitstimme den gegenläufigen Prozeß durch. Ziel der Stimme,

die sich in Bartók-typischer Chromatik aufwärtsschraubt, ist a, Ausgangspunkt dis. Beide Stimmen konstituieren somit die Räume der reinen und der verminderten Quinte: wie wir noch sehen werden, die harmonischen Bausteine für das ganze Stück. Mit dieser Chromatik hat es eine eigentümliche Bewandnis:

Sie ist geschöpft aus der Verfügung über alle 12 Töne, verleugnet aber auch nicht leittonige Strebungen.

Es könnten sich Übungen anschließen, Intervalle wie z. B. die Quarte e-a mit wechselnden Ganz- und Halbtonschritten zu füllen:

usw.

Den Strebungen müßte im Detail nachgehört werden, damit die Tonfolgen sauber intoniert werden – es sei denn, wir wollten auch auf der Violine „wohltemperiert“ spielen.

Ich überspringe die erneute Exposition der um eine Quinte nach oben transponierten Melodie und versuche, einen Überblick über das musikalische Geschehen ab Takt 20 zu gewinnen. Die Komposition läßt sich als zweifache Varia-

tion des zugrundeliegenden Liedes auffassen: 1. Variation Takt 20–30, 2. Variation Takt 38 (mit Auftakt)–60, die Takte 31–37 vermitteln zwischen beiden Variationsteilen. Bartók variiert auf eine spezifische Art und Weise: Die ohnehin karge melodische Substanz bleibt unangetastet, jedoch werden die einzelnen Takte der Liedperiode mehr und mehr auseinandergerissen, der melodische Fluß durch mannigfache und immer umfangreichere Einschübe unterbrochen, so daß das Ausgangsmodell bis zur Unkenntlichkeit verfremdet wird.

Zur Orientierung des Lesers habe ich im Notentext die Takte der Bauernmelodie als Hauptstimme gekennzeichnet; hintereinandergereiht ergibt sich jeweils der ursprüngliche Achtakter (von geringfügigen Transpositionen einmal abgesehen).

IV.

„Marcatissimo“ und „fortissimo“ bricht in der ersten Variation immer neue Gewalt über die einfache Melodie herein. *Der Schüler sollte zunächst die Einschübe und Störungen überspringen und die Melodie als ganze spielen, um sich ihrer Einheit zu versichern und um eine Grundlage für das Verständnis von Norm und Abweichung in dieser Variation zu gewinnen.*



Im nächsten Schritt werden nur die Melodietakte gespielt und die einmontierten Takte stumm ausgezählt: ein durchlöcher-tes Melodieganzes entsteht, das dann im dritten Schritt mit den Bartókschen Einschiebseln durchsetzt wird.

Bartók unterbricht die Melodie besonders durch Wiederholungen der Repetitionstakte, Wiederholungen, die außerdem durch Artikulation und Klangschärfung akzentuiert werden: so in Takt 21 (vierstimmig und marcatissimo), Takt 22 (Repetition einer kleinen Sekunde mit Akzenten) oder Takt 24 („verwackelte“ Vierstimmigkeit).

Das perkussive Element, das auf diese Weise in die Variation hineingerät, kann im Unterricht noch unterstrichen werden. Die jeweils begleitenden Repetitionsmotive werden mit geschlagenem Bogen (legno battuto) gespielt, um den klangerfarblichen Kontrast von Melodiefluß und Unterbrechung zu betonen. Auch der Einsatz von Orff-Schlagwerk ist in diesem Zusammenhang sinnvoll.

Eine andere Art, um der Bauernmelodie ein neues, zerrissenes Gesicht zu geben, haben wir bisher beiseite gelassen: Bartóks Verfahren, die Melodie taktweise in verschiedene Oktavlagen zu transponieren.

Sofern die Schüler im Transpositionsdenken ein wenig geübt sind, ist diese Verfremdungstechnik leicht und amüsant nach-

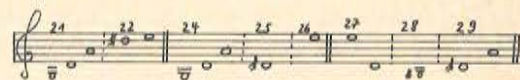
zuahmen. Auch andere bekannte Lieder können dem Verfahren unterworfen werden, z. B.:



V.

Bei der Frage nach dem Bauprinzip der Zusammenklänge in diesem Stück stoßen wir darauf, daß Bartók gewissermaßen mit „vier nur aufeinander bezogenen Tönen“ arbeitet. Die Zusammenklänge sowie die Einsatzöne der Stimmen in imitatorischen Partien werden aus der mehr oder weniger strengen Abfolge der Töne G D A und E abgeleitet. Anders ausgedrückt: die Besaitung der Violine gibt das harmonische Prinzip vor. Die quinthaltigen Klänge werden allerdings durch Hochalteration der Töne G und D angeschärft.

Schauen wir uns das für die 1. Variation im einzelnen an (ich habe die neu auftretenden Akkordtöne in der jeweiligen Oktavlage des Tones als leere Geigensaiten notiert; die Melodiepartikel wurden nicht mit einbezogen):



Blicken wir auf die Einsatzöne der Überleitung ab Takt 30; das im zweiten Quintenfeld zunächst ausgesparte A wird zum Einsatzon der Hauptmelodie für die zweite Variation.



In der zweiten Variation läßt sich die Anordnung in Quinttönen weiter belegen, so ist z. B. das im harmonischen Feld der Takte 45–49 ausgesparte A wiederum Einsatzon der Bauernmelodie in Takt 49.

Suchen wir nun nach Wegen, um den Schüler in die harmonische Welt dieses Scherzos einzuführen.

Zusammen mit dem Lehrer oder mit anderen Schülern können Klangfelder erspielt werden, die nur aus den Tönen G D A und E bestehen, in welcher Oktavlage auch immer. Mögliche Spielregel könnte sein: Aus dem Klang der leeren Saiten entwickelt sich durch Oktavtranspositionen ein mehr und mehr verdicktes Klangfeld (Quarte, kleine Terz und große Sexte, große Sekunde und kleine Septe), das schließlich durch Alteration der Ausgangstöne spannungsvoll angereichert wird (kleine Sekunde und große Septe, Tritonus).

Unter Bezug auf die Spieltechniken, die Bartók in seinem Duo verlangt, lassen sich die Klangflächen interessanter gestalten: Zur Verfügung stehen pizzicato, der schnelle

Wechsel von arco und pizzicato, ein gitarrenartiges arpeggier-tes pizzicato, Legato-Striche mit pizzicato der linken Hand, Legato-Spiel. Mögliche Spielregel hier: Zusammenklänge, die sich von den Tönen der Geigensaiten herleiten, werden gestrichen, chromatisch veränderte Töne gezupft. Anschließend können Lehrer und Schüler auf die Suche nach verwandten Klangphänomenen im Scherzo gehen (besonders in den Takten 45–49).



VI.

In Takt 38 setzt unsere Ausgangsmelodie erneut an. Der Leser und Spieler wird den Melodiepartikeln in immer größeren Sprüngen folgen müssen: Die acht Liedtakte sind über 23 Takte der zweiten Variation verstreut.

Offenkundig unterscheiden sich die musikalischen Vorgänge in ihr von denen der ersten Variation. Eine Beschreibung mit Kategorien wie „Einschub“, „Störung“ oder „Unterbrechung“ würde als unzureichend empfunden. Und tatsächlich drängen sich dem Hörer und Spieler dynamische Ereignisse auf, die wenig mit der mehr zur Statik tendierenden 1. Variation zu tun haben. So scheint es, als führten die Takte 45–48 in einer Crescendo-Welle eine Art Reprise herbei – formal befinden wir uns allerdings in der Mitte der Liedvariationen. Ähnliches bemerken wir in den Schlußtakten. Die Aneinanderreihung von bogenförmigen Motiven wird als furiose Schluß-Stretta dynamisiert, wobei der letzte Melodietakt bis zum Ende aufgespart wird. Aus den Hemmungen und Stockungen des ersten Teiles ist Fluß geworden.

Die energetischen Wesensunterschiede beider Variationen zu erfassen bedeutet auch, die Aufmerksamkeit auf die Gestik des Spielers zu lenken, auf seine körperlichen Reaktionen, auf die musikalischen Ereignisse, auf wechselnde musikalische Haltungen. Beobachten wir zwei Geiger, die versuchen, die erste Variation zu realisieren:

Ihre Aktionen machen einen zerrissenen Eindruck, bleiben förmlich in der Luft hängen, sie treten auf der Stelle. Die Gestik der Ausführenden, die vielleicht aus der Furcht herrührt, den Einsatz zu verpassen oder zu spät zu reagieren, ist mitkomponiert, der Scherzo-Charakter ist mithin eine Sache des Spielens selber, hat ein instrumentaltheatralisches Moment.

Ganz anders die Haltungen am Ende des Stückes: Die Spieler können „in Fahrt kommen“, werfen sich in ständiger Steigerung die musikalischen Bälle zu.

Wenn wir diese Spielhaltungen bewußt wahrnehmen, so sollte auch im Unterricht ein solcher gestischer Kontrast ausgelebt werden. So können sich im Schlußteil die Spieler lediglich jene Takte zuspielden, die das Rahmenintervall A–D förmlich ansaugen.

Hier öffnet sich ein weites Feld für rhythmische und Ausdrucksübungen.

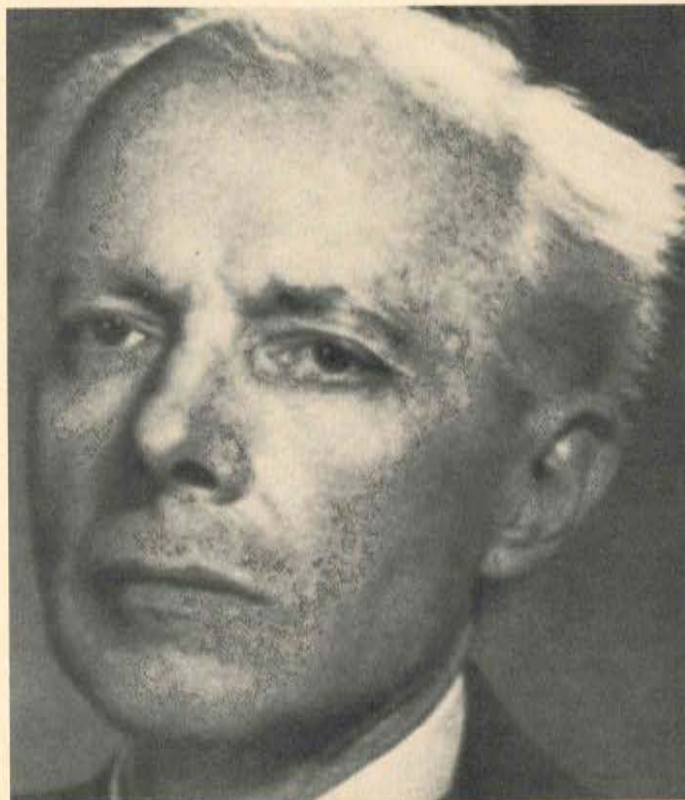
VII.

Zweifellos würden wir das kleine Duo überfrachten, wenn wir alle angedeuteten Vorschläge an ihm umsetzten. Meine Absicht war vielmehr, an einem Beispiel zu zeigen, wie ich mir einen Unterricht vorstelle, in dem das analytische Erfassen von Musik zu seinem Recht kommen kann, ohne daß instrumentales Handeln über lange Strecken durch Reden ersetzt werden muß.

Auf Analyse können wir bei einem Stück wie diesem kaum verzichten, wenn es dem Schüler nicht als musikalische Trümmerlandschaft in Erinnerung bleiben soll, in der es eine Plage war, Pausen auszuzählen und richtig einzusetzen. Wenn wir wollen, daß unsere Schüler zu Verfremdungstechniken oder zu ungewohnten Klängen ein positives emotionales Verhältnis entwickeln, sollten wir in einer gewissen Respektlosigkeit vor dem Werk spielerisch und einsichtfördernd mit seinen Elementen umgehen.

Und zum Schluß: Meine Hoffnung ist, daß sich nicht nur der Geiger angesprochen fühlte!

Béla Bartók (1938) Foto: Reismann



Der Interpret als Pädagoge

Gespräch mit Aurèle Nicolet

Herr Nicolet, für einen Hochschullehrer ist es besonders wichtig, daß er seine Schülerinnen und Schüler nicht nur als Spieler, sondern auch als künftige Lehrer – privat, an Musikschulen oder Hochschulen – vor Augen hat. Wie versuchen Sie im Unterricht neben interpretatorischem Können auch pädagogische Qualitäten und Fähigkeiten zu vermitteln?

Ein Lehrer kann seine Schüler einzeln, in Gruppen oder auch als ganze Klasse unterrichten. Ich habe immer alle drei Möglichkeiten genutzt. Besonders den Gruppenunterricht lege ich darauf an, daß die Schüler lernen, pädagogisch zu beobachten und zu handeln. Wenn ein Schüler gespielt hat, gebe ich nicht sofort ein Urteil ab. Ich frage ihn zunächst: Was ist dir gelungen, was würdest du besser machen, wenn du das Stück noch einmal spielst?

Der Schüler soll fähig werden, sich sozusagen selbst als Lehrer gegenüberzutreten, sich selbst zu unterrichten?

Ja! Danach die zweite Stufe. Ich frage die zuhörenden Schüler einzeln: Was denkst du über das Spiel deines Kameraden? Was ist dir aufgefallen? Die Schüler sollen versuchen, das ganz genau zu formulieren. Das ist oft schwer und gelingt nicht allen gleich gut. Zu der sachlichen Aufgabe – eine Diagnose zu stellen – kommt aber noch eine psychologische, die fürs Unterrichten auch sehr wichtig ist: offen und deutlich zu sein, aber nicht nur das Negative zu sehen; auch loben zu lernen; Kritik und Ermutigung so zu verbinden, daß etwas Produktives entsteht. Wenn man so zusammenarbeitet, wird bald deutlich, welche Schüler eine besondere pädagogische Ader besitzen. Ich habe die besten Erfahrungen gemacht mit dieser Art zu unterrichten. Nicht zuletzt deshalb, weil sie Teamgeist schafft!

Welche Funktion übernehmen Sie als Lehrer in dieser Gruppenarbeit?

Ich versuche eine Synthese der verschiedenen Beobachtungen zu finden, die Formulierungen zu präzisieren und die besten „Medikamente“ für den betreffenden Schüler zu finden; ihm ganz deutlich zu machen, was er arbeiten muß und wie er es tun sollte.

Eigentlich ein sehr antiautoritärer Unterricht, der mit dem traditionellen Meisterklassenwesen wenig zu tun hat. Dort geht es ja eher so zu: Der Lehrer urteilt und verbessert intuitiv und ohne nähere Erklärungen; der Schüler empfängt jeden noch so beiläufigen Hinweis als „höhere Offenbarung“, verbürgt durch die Aura des Lehrers.

Ich weiß nicht, ob mein Unterricht antiautoritär ist. Ich habe das Bedürfnis, einen dialektischen und keinen dogmatischen Unterricht zu geben. Als ich Flöte lernte, ging es meistens dogmatisch zu: Was der Lehrer sagte, war richtig – basta. Oder der Lehrer spielte vor, wie eine Stelle zu klingen hat, und der Schüler übernahm es selbstverständlich genauso. Das mußte kein schlechter Unterricht sein! Man lernte sehr viel dabei. Aber im Lauf von über dreißig Jahren, die ich mittlerweile unterrichte, hat sich doch vieles geändert. Die gesellschaftlichen Verhältnisse und damit auch die Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler sind anders geworden. Außerdem hat die Forschung vieles geleistet, was ein aufgeschlossener Musiker nicht einfach außer acht lassen kann, so, als sei nichts geschehen. Neue Dokumente, Quellen, Faksimiles sind veröffentlicht worden; Schallplattenaufnahmen der meisten Werke liegen vor. Bestimmte Ausgaben von Werken kann man heute nicht mehr benutzen, weil sie vor Fehlern strotzen. Immer wieder werden neue Textfassungen entdeckt... Die Texte haben ihre (von den Herausgebern besorgte) falsche Eindeutigkeit abgestreift. Das erweitert den Spielraum der Interpretation erheblich.

Was bedeuten diese Veränderungen für Ihren Unterricht?

Ich kann einem Schüler nicht mehr sagen: Diese Stelle bei Bach wird so und nicht anders artikuliert. Ich versuche den Schüler neugierig zu machen, ihn zum Denken, zur geschichtlichen Weiterbildung anzuregen. Vorschläge und Anregungen kann ich geben, aber keine Rezepte. Der Lernprozeß dauert so sicher länger, aber er kann den Schüler auch tiefer in die Musik hineinführen. Der Schüler soll erfahren, daß der Lehrer selber oft unsicher wird: Er stellt sich Fragen, aber er findet keine fertige Antwort. Der



Aurèle Nicolet beim Unterrichten

Unterricht ist also eigentlich eher ein gemeinsames Suchen. *Sie wollen dem Schüler keine Rezepte geben, aber Sie versuchen, wie Sie vorhin sagten, die besten „Medikamente“ für ihn zu finden. Widerspricht sich das nicht?*

Das scheint so. Was ich meine, verstehen Sie, wenn Sie an die unterschiedlichen Probleme denken, die im Unterricht auftauchen. Es gibt die nüchterne technische Arbeit, das Handwerkliche. Da kann man einem Spieler für seine individuellen Schwächen schon bestimmte Medikamente verordnen. Auch wenn es darum geht, einen Notentext sorgfältig zu lesen, kann ich bestimmte Regeln aufstellen. Aber daß sich jemand zu einem guten Musiker, einem überzeugenden Interpreten oder auch einem ausgezeichneten Lehrer entwickelt – das kann ich mit Rezepten nicht erreichen. – Eine entscheidende Aufgabe des Lehrers ist, dem Schüler eine „Diagnose“ zu stellen. Der Schüler sollte nach einiger Zeit mit Hilfe des Lehrers erkennen, auf welchem speziellen Gebiet er besonders begabt und entwicklungsfähig ist: als Lehrer, als Orchestermusiker, vielleicht als Solist, oder auch als Musiktherapeut! Genauso muß der Schüler natürlich sehen lernen, wo er an die Grenzen seiner Möglichkeiten stößt. Diese Einsicht kann sehr schmerzhaft sein – aber der Lehrer darf sie ihm nicht ersparen. Er würde sonst verantwortungslos handeln. Diese Art von Diagnose ist das Schwerste und auch das Wichtigste. Es gibt Schüler, bei denen man die Diagnose sofort machen kann, nicht erst nach einem Jahr, wenn der Lehrer ein Fazit ziehen und den Schüler gründlich über seinen weiteren Weg beraten sollte. Es gibt aber eben auch Schüler, bei denen

man bis zum Ende nicht recht weiß, wo ihre wahren Entfaltungsmöglichkeiten liegen.

Diese Selbstfindung, zu der Sie dem einzelnen Studenten verhelfen wollen, wird aber durch das Hierarchie- und Prestigedenken an den meisten Musikhochschulen – bei Lehrern wie bei Studenten – erschwert und oft wohl auch verhindert. Ein fulminanter Meisterklassenschüler, der die schwersten Repertoirestücke spielt und sich mit dem Üben dafür vollständig ausgelastet fühlt, wird höher taxiert als ein bloßer SMP- oder Schulmusikstudent, der eine Mozart-Sonate sauber musiziert, darüber hinaus aber auch die Eigenart dieser Musik verstehen und sie vermitteln lernen will. Lehrer wird demnach nur derjenige, bei dem es nicht zur Solistenkarriere reicht. Dieses Bewußtsein ist an Musikhochschulen und auch anderswo verbreitet. Ernten Sie nicht Enttäuschung, wenn Sie einem Studenten empfehlen, sich auf den Beruf eines Musikschullehrers einzurichten?

Nicht unbedingt. Es muß mir gelingen, das leider tief verwurzelte Hierarchiedenken, von dem Sie sprechen, zu zerstören. Ein Musikschullehrer ist nicht weniger wert als ein Hochschullehrer! Er hat eine andere Funktion im Musikleben. Wer an einer Musikschule erfolgreich unterrichtet, kann auf bestimmten Gebieten vielleicht mehr als mancher Hochschullehrer. Er versteht zu improvisieren, kennt sich, auch pädagogisch, z. B. mit Jazz und Pop aus. Er muß nicht kneifen vor Schülern, die auch anderes kennenlernen wollen als „klassische“ Musik. Wer sich im Hochschulstudium für Pädagogik interessiert, darf nicht als Musiker zweiter Klasse betrachtet werden.



Aurèle Nicolet beim Üben

Das Unterrichtswesen an den meisten deutschen Musikhochschulen kommt diesem Wunsch aber kaum entgegen. Vieles von dem, was ein Student für seine spätere Arbeit an einer Musikschule braucht, lernt er nicht auf der Hochschule. Sie deuteten es ja selbst an: Ein Musikschullehrer, der mit seinen Schülern Jazzimprovisation betreibt, hat diese Fähigkeit vielen Hochschullehrern voraus. Wo soll ein Student dieses Können eigentlich erwerben, wenn er es nicht schon mitbringt? Sind die Musikhochschulen akademisch verkrustet?

Mit diesen Fragen rennen Sie offene Türen bei mir ein. Die Verkrustung unseres Unterrichtswesens wurde mir bewußt, als ich einen Tag am Konservatorium in Peking unterrichtete. Das Institut war nach der Kulturrevolution 10 Jahre geschlossen. Man hatte dort kaum Noten, schlechte Instrumente, keine Schallplatten. Und trotzdem hörte ich dort den besten und neugierigsten Nachwuchs, der mir je begegnete. Als Professor an der Freiburger Musikhochschule habe ich lange Jahre unter der zunehmenden staatlich organisierten Institutionalisierung und kunstfeindlichen Reglementierung gelitten. Ich spreche von meinen Erfahrungen in Berlin und Freiburg; das Problem ist jedoch, scheint mir, ein generelles. Ich sah mich irgendwann vor die Wahl gestellt, mich ausschließlich auf die Lehrtätigkeit zu werfen und dabei an einer Neuorganisation der Ausbildungsgänge

mitzuarbeiten; oder mich auf meine Konzerttätigkeit zu konzentrieren. Beides zusammen geht nicht, weil meine Kraft nicht ausreicht, beides verantwortungsvoll zu tun. Ich habe schließlich die zweite Alternative gewählt, nicht zuletzt deshalb, weil ich die Veränderungsmöglichkeiten an einer bundesdeutschen Musikhochschule ziemlich begrenzt sehe. Was könnte oder sollte Ihrer Meinung nach anders sein? Professoren als Beamte auf Lebenszeit mit einer präzisen Verpflichtung zu 20 Wochenstunden Unterrichtstätigkeit – diese starre Schablone ist meiner Ansicht nach nicht gut. Die Anzahl der Unterrichtsstunden sollte für einen Lehrer frei wählbar sein, was z. B. an der Akademie in Basel der Fall ist. Kündigungsrecht sollte auf beiden Seiten bestehen. Sonst kann man auf Dauer kaum lebendig bleiben, die künstlerische oder pädagogische Vertrocknung ist andernfalls fast schon vorprogrammiert. Die meisten Lehrer bleiben sehr lange, bis zu ihrer Pensionierung an einer Hochschule. Da ergibt sich mit der Zeit wenig an neuen Anregungen. Die Kollegen wirken nicht mehr produktiv zusammen, sondern jeder geht seiner Wege, beneidet oder belächelt den andern. Ein Austausch, eine Art Rotation der Lehrer an verschiedenen Hochschulen müßte möglich sein. Die starren Klassen- und Zuständigkeitsregeln sollten aufgeweicht werden. Die Kollegen unterschiedlicher Fachrichtungen sollten

kooperativ mit den Studierenden zusammenarbeiten. Arbeitsgruppen müßten sich spontan bilden können. Warum sollte nicht ein Klavierlehrer, der sich gerade intensiv mit Schönberg beschäftigt, mit einer Kammermusikgruppe an Schönbergs Bläserquintett arbeiten? Interdisziplinäre Arbeit öffnet die Augen für Dinge und Probleme, die strenge Fachabgrenzung gar nicht in den Blick bekommt. Auch ein zeitweiliger Lehreraustausch zwischen Musikhochschulen und Musikschulen müßte möglich sein. Wenn der Professor es nicht tut, kann vielleicht der Musikschullehrer den Studierenden zeigen, wie er mit seinen Schülern improvisiert. Beide Seiten würden entdecken, was sie alles voneinander lernen können.

Sie meinen die Schüler und die Lehrer in beiden Ausbildungsbereichen. Daß der Schüler vom Lehrer lernt, ist selbstverständlich. Wie verhält es sich umgekehrt? Arnold Schönberg begann seine „Harmonielehre“ mit dem denkwürdigen Satz: „Dieses Buch habe ich von meinen Schülern gelernt.“ Würden Sie diesem Satz, auf Ihr Können als Lehrer umgedeutet, zustimmen?

Ja, unbedingt. Ein guter Pädagoge wird man nicht durch erziehungswissenschaftliche Trockenübungen, sondern im lebendigen Kontakt mit seinen Schülern. Indem man neugierig ist auf die Persönlichkeit des Schülers, Anteil nimmt an seinen Fragen und Problemen. Fortschritte als Pädagoge macht man leider auch oft auf Kosten der Schüler – durch die eigenen Fehler, die man erst später, manchmal zu spät bemerkt. Ähnlich wie ein Arzt, der aus seinen Fehlern lernt, nachdem er eine falsche Diagnose gestellt und ungeeignete Medikamente verordnet hat. Das ist eine bittere Wahrheit.

Was haben Sie von Ihren Schülern gelernt?

Vielleicht das Vermögen, musikalische und technische Dinge genau zu erklären. Ich komme ja aus der französischen Schule, habe bei Marcel Moyse am Pariser Conservatoire und bei André Jauret in Zürich studiert. Es war üblich, daß sie im Unterricht sehr suggestiv vorspielten, wie eine Stelle klingen soll und zu phrasieren ist – ohne lange Erklärungen. Man lernte intuitiv. Ich hörte ein paar Takte und verstand sofort, was sie meinten, konnte es sofort umsetzen: die technische Korrektur, den Klang, die Gestik der Musik. Ich habe meine Lehrer sehr verehrt und sie nachgeahmt. Als ich mit 16 Jahren begann, selbst zu unterrichten, kopierte ich ihre Art zu lehren und vorzuspielen, wie ein Papagei. Das gehört doch zum Beruf! Ich hatte auch Erfolg damit – bis ich nach Deutschland, an die Berliner Hochschule kam. Hier funktionierte diese Unterrichtsweise plötzlich nicht mehr. Die deutschen Studenten fanden zwar alles sehr schön, was ich ihnen vormachte, aber sie konnten kaum etwas damit anfangen. Es klappte nicht mit dem intuitiven Lernen. Sie wollten alles ganz genau erklärt haben: Wie und wo atmen Sie? Warum hier? Wie machen Sie dieses Vibrato? usw. Ich war zunächst hilflos, wie verdattert. Damals fing ich erst an, genau zu reflektieren: Was mache ich mit meinem Körper, wie produziere ich diesen Klang, warum soll diese Phrase so

und nicht anders klingen? Auf diese Weise habe ich sehr viel gelernt.

Intuitives Lernen durch Nachahmen und begreifendes, durch genaue Erklärungen vermitteltes Lernen sind Extreme in der pädagogischen Arbeit. Würde es dem Schüler nicht am meisten nützen, wenn der Lehrer zwischen diesen Gegensätzen eine Mitte fände, bei der weder das „Herz“ noch der „Kopf“ vernachlässigt wird?

Mir kommt es darauf an, da immer sehr individuell vorzugehen, je nach dem musikalischen Charakter des Schülers. Ist er ein sehr rationaler, zum Zerdenken neigender Mensch, werde ich versuchen, seine intellektuellen Bremsen zu lockern, sein sinnliches Potential zu wecken. Habe ich einen sehr instinktiv musizierenden Schüler vor mir, dann zwingen ich ihn, sich Gedanken zu machen, seine Spielweise und die Musik zu analysieren. Allerdings: Das allzu akribische Bewußtmachen aller Einzelheiten beim Spielvorgang, aller kompositorischen Details hat auch seine Gefahren! Wenn ich zuviel weiß, kann ich unter Umständen nicht mehr gelöst spielen. Wenn man den Schüler unentwegt füttert mit analytischen Erklärungen und wissenschaftlichen Argumenten, dann blockiert man ihn leicht.

„Musiktheorie“ in Form von Harmonielehre und teilweise auch Kontrapunkt ist ja obligatorisch für alle Studierenden an Musikhochschulen. Auch viele Musikschulen bieten mittlerweile Kurse in Musiklehre an. Helfen diese Fächer den Schülern, die von ihnen gespielten Werke besser zu verstehen und darzustellen?

Ein wirklich produktives Zusammenwirken zwischen Musiktheorie und -praxis ist nach meinen Erfahrungen an den Hochschulen leider nur in den seltensten Fällen vorhanden. Ich habe immer wieder erlebt, wie Schüler mit absolvierter Theorieausbildung völlig unfähig waren, von sich aus deutliche musikalische Zusammenhänge, beispielsweise in einer Allemande von Bach, zu erkennen. Wer aber die Zusammenhänge in einem Werk nicht kennt oder zumindest spürt, der kann das Stück nicht befriedigend spielen. Ein guter Interpret braucht Formsinn! Der wird ihm aber leider im Harmonielehreunterricht kaum vermittelt. Wahrscheinlich deshalb nicht, weil besonders in Deutschland die Harmonielehre immer noch auf dem Choralatz beruht. Er ist die heilige Kuh im deutschen Theorieunterricht! Viele junge Musiker können aber mit dem Choral nichts mehr anfangen. Er wirkt in ihren Ohren tot, überlebt. Der Theorieunterricht müßte viel näher an den Werken ausgerichtet sein, die die Schüler üben, an den Fragen, die in der Arbeit an diesen Kompositionen aufkommen. Das semesterlange, verpöfzte Choraleschreiben hat für Instrumentalisten wenig Sinn.

Die Beziehungsarmut zwischen Musiktheorie und -praxis, die Sie kritisieren, läßt mich an einen leider ebenfalls oft zu beobachtenden anderen Beziehungsmangel in der Musikausbildung denken. Für ihn sind allerdings die Instrumentallehrer selbst verantwortlich. Ich meine die immer noch verbreitete, aus dem 19. Jahrhundert stammende Trennung zwischen technischem Drill und „musikalischer“ Arbeit. Hat es Sinn, mit dem Leitbild einer präzisen Nähmaschine stundenlang

Skalen und andere Formeln zu trainieren? Verlieren nicht viele Anfänger und Amateure durch entsprechende Übervorschriften ihrer Lehrer die Lust an ihrem Instrument?

Technisches Training kann durchaus lustvoll sein – allerdings nur, wenn man es nicht stur, sondern mit Phantasie betreibt. Sie haben recht: Leider ist es verbreitet, an der Technik sehr traditionalistisch – im schlechten Sinn – zu arbeiten. Das Übematerial ist beschränkt auf das tonale Vokabular: Tonleitern, diatonische Formeln, immer gerader oder ungerader Takt, Triolen, Quartolen – Schluß. Natürlich ist das alles sehr wichtig, aber für die Musik unseres Jahrhunderts reicht es nicht mehr aus. Warum arbeitet der Lehrer mit seinen Schülern nicht genauso intensiv an chromatischen Modellen, an allen Intervallen in der verschiedensten Kombinationen, an gemischten Rhythmen (2+3, 3+4 usw.)? Gerade im Musikschulunterricht wird das viel zu wenig getan. Kindern machen solche Übungen nämlich Spaß! Das Unregelmäßige, Fremde interessiert sie mehr als das ewige C-Dur, G-Dur... Sie experimentieren auch gern mit Flatterzunge, Trompetentönen, Klappengeräuschen und ähnlichen Techniken, die ja in der Neuen Musik oft vorkommen. Der Lehrer sollte diese Dinge von Anfang an in das technische Studium einbeziehen. Das entwickelt den Spieltrieb und weckt Interesse für die Musik unserer Zeit.

Hinführung zur Neuen Musik – das ist eine schöne Zweckerweiterung technischer Arbeit. Was aber, wenn dem Schüler trotzdem das Üben neuer Werke wenig Spaß macht? Desinteresse an Neuer Musik ist ja leider keine Seltenheit.

Wenn das stimmt, dann liegt das, glaube ich, vor allem an den Lehrern. Wenn ein Lehrer eine echte Beziehung zur Neuen Musik hat, dann strahlt das auch auf seine Schüler ab. Der Lehrer selbst muß diese Werke spielen, im Unterricht, sie öffentlich aufführen, mit Überzeugung und Engagement – dann springt der Funke auch auf seine Schüler über. Er braucht dann nichts von ihnen zu „verlangen“, was ihnen keinen Spaß macht.

Gibt es neue Flötenmusik von Rang, die auch für einen Laien mit bescheidenen Fähigkeiten zu schaffen ist?

Oh ja! Denken sie nur an Stockhausens „Tierkreis“-Stücke für jedes beliebige Instrument – die kann jedes Kind spielen.

Ihr eigenes Repertoire umfaßt alle Epochen und Stilrichtungen. Legen Sie auch bei Ihren Schülern Wert auf Vielseitigkeit?

Ich finde, es gehört heute zum Sinn eines Studiums, im Querschnitt die Literatur des eigenen Instruments kennenzulernen. Als Flötist im Orchester ist man mit einem Riesenrepertoire konfrontiert, und wer später unterrichtet, muß seinen Schülern alle Stile vermitteln können. Als ich studierte, war es anders. Am Pariser Conservatoire bei Marcel Moyse spielte man eine Bach-Sonate, ein Mozart-Konzert und dann vor allem die Virtuosensliteratur des 19. Jahrhunderts: Werke von Demersseman, Böhm, Doppler usw. Im übrigen noch die Concours-Stücke des Conservatoire. Die Beschränkung auf dieses enge Repertoire brachte

einen Vorteil mit sich: Man hatte am Ende des Studiums ein fundiertes Handwerk, eine bestimmte Tongebung, einen Stil. Heute will man mehr: alle Richtungen des Repertoires durchwandern. Die Literatur ist aber so reich, daß das in 10 Semestern natürlich nur bruchstückhaft möglich ist.

Welche Werke für oder mit Flöte halten Sie für die herausragenden Kompositionen des Repertoires?

Die Meisterwerke der Flötenliteratur sind für mich: J.S. Bach: Musikalisches Opfer, h-Moll-Sonate, Arien aus Passionen und Kantaten; Debussy: Syrinx, Trio für Flöte, Viola und Harfe; Schönberg: Pierrot lunaire, Bläserquintett; Boulez: Sonatine, Le marteau sans maître; Berio: Sequenza.

Also kein geniales Werk mit Flöte zwischen Bach und Debussy?

Es gibt sehr interessante, fesselnde, auch geniale Kompositionen von Carl Philipp Emanuel und Friedemann Bach, natürlich auch von Mozart. Das D-Dur-Flötenkonzert von Mozart, vielleicht das populärste Werk des Repertoires, ist ein sehr schönes Stück – aber man kann nicht übersehen, daß er einige viel bedeutendere Klavierkonzerte geschrieben hat.

Lassen Sie im Unterricht auch Transkriptionen von Stücken für andere Instrumente spielen?

Ja, das mache ich aus Notwendigkeit. Und zwar aus folgendem Grund. Bei Aufnahmeprüfungen, ebenso bei Wettbewerben, erlebe ich Spieler, die oft schon sehr viel können. Sie fangen an zu spielen, vielleicht eine Bach-Sonate, und schon nach zwei Takten höre ich: Aha, der hat eine bestimmte Platte im Ohr, er kopiert die Interpretation von Herrn oder Frau X. Er spielt das Stück nicht schlecht, aber er kopiert blind. Das Riesenangebot der Schallplattenindustrie macht ja alle möglichen Interpretationen verfügbar. Dadurch entsteht beim Spieler leicht eine Faulheit: Er übernimmt die Spielweise berühmter Leute, statt sich selbst den Text zu erarbeiten. Deshalb gebe ich solchen Schülern als Pflichtstücke gern Werke der Violin- und Cello-literatur, etwa eine Suite von Bach. Sie kennen diese Stücke meistens nicht, und wenn sie sie dann vortragen, zeigt sich ihre wahre Musikalität. Manche sind hilflos und können gar nichts damit anfangen; andere finden sich sofort hinein und sind begeistert.

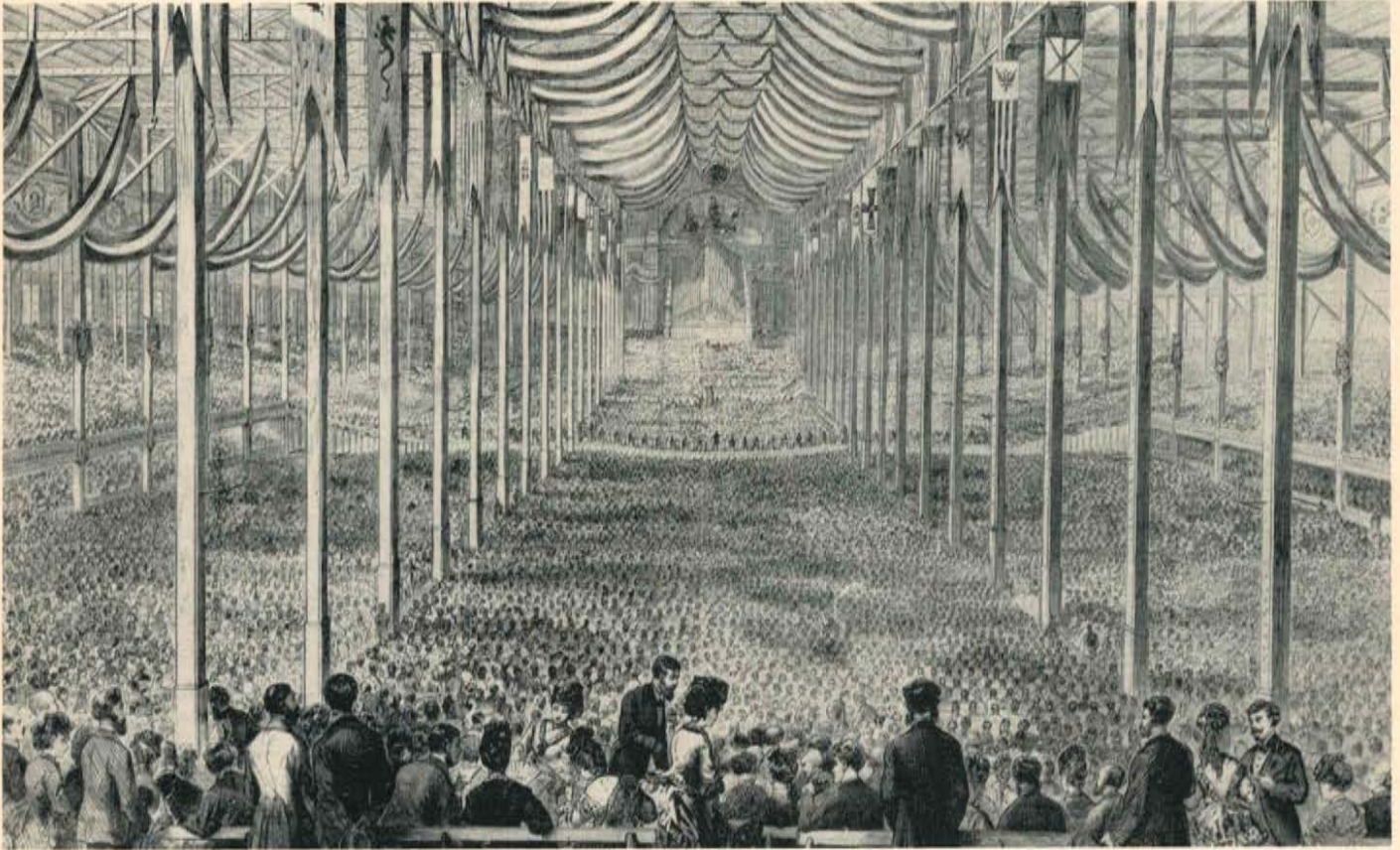
Eine Schlußfrage. Kennen Sie eine Definition der Musik, die Ihnen gefällt?

René Descartes: „La musique, c'est la logique dans l'irrationnel.“

Gesprächspartner: Ulrich Mahlert

Üben &
Musizieren

Bilder zur Musik



Johann Strauß Sohn dirigiert beim Weltfriedensfest in Boston (1872)
Photographische Reproduktion eines Holzschnitts

Das große „World's Peace Jubilee and International Music Festival“ begann am 17. Juni 1872 in einer eigens dafür konstruierten Riesenhalle, wo man ca. 100 000 Personen zählte. 70 000 Zuhörer fanden Platz, der Chor umfaßte 20 000 Sänger, das Orchester 1 000 Musiker, hinzu kamen noch „Military bands“. Star des Festes war zweifellos der Wiener Walzerkönig Johann Strauß. Er heimste ein Salär von 100 000 \$ ein, darüber hinaus hatte man ihm freie Überfahrt und freie Station während des gesamten Aufenthaltes vertraglich zugesichert. Nachdem Begrüßungen ausgetauscht und Festreden gehalten waren, erklangen

Wagners „Rienzi“-Ouvertüre, Mendelssohns „Abschied vom Walde“ und die Nationalhymne „The Star-spangled Banner“, letztere nicht nur von Orchester, Bands und Riesenorgel, sondern auch von allen Glocken Bostons nebst zahlreichen Kanonenschüssen begleitet. Johann Strauß, den man begeistert feierte, dirigierte seinen „Donauwalzer“. Hundert Unterdirigenten halfen die Einsätze pünktlich zu erzielen. Es muß ein geradezu umwerfendes Erlebnis gewesen sein. Strauß hat das äußerst lebendig beschrieben: „... Da stand ich auf dem obersten Dirigentenpult – wie wird die Geschichte anfangen, wie wird sie enden? Plötzlich kracht ein Kanonenschuß, ein zarter Wink für uns Zwanzigtausend, das Konzert zu beginnen... Ich gebe das Zeichen, meine 100 Subdirigenten folgen mir so rasch und gut sie

können, und nun geht ein Heidenspektakel los, den ich mein Lebtag nicht vergessen werde. Da wir so ziemlich zu gleicher Zeit angefangen hatten, war meine ganze Aufmerksamkeit nur noch darauf gerichtet, daß wir auch – zu gleicher Zeit aufhörten. Gott sei Dank, ich brachte auch das zuwege...“ Strauß war in jenen Tagen der Herrscher von Boston, „... an den Straßenecken lauerten haushohe Anschlagbilder, worauf er sich als einen König erblickte, der auf der Weltkugel thronend über das Universum den Taktstock als Szepter schwang“ und die Impresarios versprachen ihm „für eine Tournée durch Amerika ein ganzes Kalifornien“.

Ingrid Hermann

Bildarchiv der Österreichischen Nationalbibliothek, Wien, Inv.-Nr. L 30.394 C.

Eine „Kleinigkeit“?

Karl-Heinz Kämmerling

Ein Weg zur Erarbeitung der Bagatelle op. 126 Nr. 1 von Ludwig van Beethoven


Analyse – das ist die eine Seite. Die Umsetzung der Analyse in Klanggeschehen, in ein Bild, ein Hör-Bild, ein Klang-Bild, ist die Gegenseite; eine Aufgabe, die instrumentales Können voraussetzt.

Stets müssen wir uns von diesen beiden Seiten: der analytischen, inhaltlichen und der instrumental-technischen Seite her einem Werk nähern. Mit scharfen Worten formulierte es einst Heinrich Neuhaus: „Ein Lehrer, der sich mit Reden über das ‚Bild‘, den ‚Inhalt‘, die ‚Stimmung‘, die ‚Idee‘, die ‚Poesie‘ zufrieden gibt und nicht nach einer ganz konkreten, materiellen Verwirklichung seiner Erklärungen und Ermahnungen im Ton, in der Phrase, in der Nuancierung, in einer vollkommenen Klaviertechnik strebt, taugt nichts, auch wenn er noch so klug ist. Ebenso wenig taugt ein Lehrer, der nur das Klavierspiel, nur Klavier-‚Technik‘ im Auge hat, von der Musik aber, ihrem Sinn und ihren Gesetzmäßigkeiten nur eine dunkle Vorstellung besitzt.“¹⁾

Wenngleich die Darstellung einer kleinen Form leichter ist, ja eigentlich die Vorbedingung für das Erarbeiten einer Großform sein könnte, ist jedoch gerade die Fülle an unvorhersehbaren musikalischen Ereignissen in den Bagatellen op. 126 von Ludwig van Beethoven ein Faktor, der uns zu äußerster Konzentration beim Musizieren zwingt. Das Lesen der „Einführung in die musikalische Formenlehre“ von Erwin Ratz – ein Schlüsselwerk für unser Arbeiten – hat dies nur bestätigt. „Nach Vollendung der IX. Symphonie schrieb Beethoven die Bagatellen op. 126. Dieser verhältnismäßig wenig bekannte Zyklus von sechs Klavierstücken ist in seiner Bedeutung nur den letzten Sonaten vergleichbar. Um die Schönheit dieser wundervollen Kompositionen erschöpfend darzustellen, müßte man fast bei jeder einzelnen Wendung verweilen und ihre Besonderheiten in melodischer, rhythmischer, harmonischer und satztechnischer Hinsicht aufzeigen.“²⁾ Zunächst kann für den Unterricht die intellektuelle Betrachtung – wie durch

eine Glaswand – fast ebenso dienlich sein, wie in der Folge der daraus entstehende Wunsch, ohne diese „gläserne Trennung“ das Werk ergreifen zu können, erklingen zu lassen, sich mit ihm zu identifizieren. Hingabe wird notwendig, Begeisterung!

Ich möchte im Unterricht nicht mit der Besprechung des Anfangs der Bagatelle beginnen.

Auf die Frage, an welcher Stelle denn in op. 126 Nr. 1 etwas Unerwartetes, Besonderes geschieht, ist die Antwort schnell gefunden. Es handelt sich um Takt 20/21. Wir sehen uns den Text an (s. Notenbeispiel S. 25). Drei Töne (Takt 20 ) finden nicht die für einen normalen Fortgang notwendige „1“, fallen beim ersten Mal in eine Pause, die der Lehrer – z. B. gestisch – bewußt machen, unterstreichen könnte und stürzen fünf weitere Male beinahe in eine Pause, wenn das kleine diminuendo-Zeichen (\rightarrow) sie nicht im letzten Moment bewahren würde. Ein zweimaliger vergeblicher Rückgriff, wie wenn uns das rechte Wort zur rechten Zeit nicht einfällt und wir immer wieder zurückgreifen, um einerseits nicht den Ausgangspunkt zu verlieren, andererseits von der Rückbesinnung her doch besser und schneller finden zu können, was uns nicht einfällt, dieser zweimalige Rückgriff führt nun aber zu einer beängstigenden Erscheinung. Die einst so nebensächliche Dreitonfigur verselbständigt sich, findet im neuen Takt – auch der alte $\frac{3}{4}$ -Takt wurde sofort verloren – besser zu neuen und stets erregteren Erscheinungsformen; die „Nebenwirkungen“ scheinen sich drohend durchzusetzen und – wie gut, daß wir von der Rückkehr wissen – sich dem Bestreben, wieder sinnvoll anknüpfen zu können an Gehabtes, mehr und mehr zu entziehen. Aufbruch ins Ungewisse. Auch das hätte – „In der Form nimmt die Idee sichtbare oder hörbare Gestalt an“³⁾ – eine Idee sein können, eine Form werden können, eine Form mit offenem Ausgang. Beethoven jedoch läßt in der vierten Erregungsphase (Takt 26: Sechzehntel zusätzlich

crescendo, zusätzlich Aufstieg) die Dreitonfigur in ihrem neuen rhythmischen Gewande wieder Fuß fassen: zunächst durch übergebundene Sechzehntel, dann beendet eine Vorhalts-, „1“ auf ais² endgültig die Beunruhigung durch Pausen. Trotz abfallender melodischer Linie aber wird das Crescendo weitergeführt bis zum dis². Erst die Triller, als Ausdruck irrationaler, schwirrender musikalischer Substanz, erhalten ein Diminuendo. Es sei gewarnt, das Crescendo zu früh anzusetzen (die „1“ des Taktes 26 ist also noch sehr zart zu spielen) und zu stark werden zu lassen. Dagegen sind alle Überbindungen intensiv zu empfinden und das molto tenuto sehr wörtlich zu nehmen. An das Ende des Trillers (er darf leiser und langsamer werden) wird eine sich leicht wölbende Brücke aus Zweiunddreißigsteln gestellt, die, bezeichnet mit non troppo presto, piano, grazioso, eine solche Güte hat – im doppelten Sinn des Wortes –, daß uns eine Rückkehr nicht schwer gemacht wird. Allerdings bäumt sich ein verminderter Septimenakkord mit einem crescendo-Zeichen noch einmal auf. Doch bevor er, und diesmal ohne dynamische Bezeichnung, in einer Form von Anknüpftechnik in sich zusammenfällt, hat „unterirdisch“ halb unbemerkt, zumindest dafür den geeigneten Augenblick wählend, unser Anfangsthema (Baß Takt 31) uns zu sagen: Gefahr vorüber, es geht weiter wie gehofft.

Ich darf noch einmal Heinrich Neuhaus zitieren: „Deshalb ist für Menschen, die mit schöpferischer Phantasie begabt sind, alle Musik gleichzeitig sowohl Programmusik (auch die sogenannte reine programmlose Musik) als auch Musik,



Karl-Heinz Kämmerling mit einem Klavierschüler

Foto: Harms

Ludwig van Beethoven, Bagatelle op. 126, 1 T. 16–39

die keines Programms bedarf, weil sie in ihrer eigenen Sprache ihren gesamten Inhalt vollständig ausdrückt.“⁴⁾ Es ist nun Zeit für ein paar Anmerkungen zur Darstellung des Mittelteiles (Takt 17 bis 31) – ohne Zweifel haben wir es ja mit einer dreiteiligen Form zu tun –. Ich muß jedoch sofort bemerken, daß die Grenzen eines derartigen nur verbalen Versuchs bald erreicht sind; vielleicht bleibt es der Zukunft vorbehalten, Klangbeispiele in einer geeigneten Form hinzuzufügen. Die Melodiestimme im Sopran (Auftakt zu T. 17) sollte klanglich über allen anderen mitgehenden Stimmen stehen. Zu empfehlen wäre eine vorklappende Übform, welche die Oberstimme hell aufleuchtend vorausklängen, die Unterstimme (Terzen oder Sexten vorwiegend) jedoch besonders zart nachfolgen läßt, bis die Oberstimme von ihrer klanglichen Führungsmöglichkeit auch im Zusammenspiel Gebrauch machen kann. Der Effekt des Aufleuchtens beruht dann auf einer mit unserem Ohr kaum meßbaren winzigen Vorausnahme der oberen Stimme. Doch das viermal erklingende a' (Takt 19 und 20) würde ich nicht unbekümmert, sorglos und positiv weiterschreiten lassen,

sondern ihm als eine Art Vorahnung des Kommenden (an diesem *a'* hält unsere Figur noch siebenmal fest, erst ein *crescendo*-Aufstieg bewirkt ein Loslassen!) ein winziges Innehalten, In-Sich-Hineinlauschen, ein quasi inneres *Diminuendo* geben, wie auch das folgende *l'istesso tempo* nicht ohne feinste *Agogik*, nicht ohne Gruppengefühl für die Bogensprache der rechten Hand, nicht ohne eine Spur *Deklamation* auskommen sollte. Dennoch müßte alles sehr selbstverständlich wirken. Oft ist zum Erreichen dieses Zieles viel Zeit und Geduld notwendig. Gehen wir – gerade auch mit dieser Stelle – spazieren! (Üben sie in Gedanken...) Die Zweiunddreißigstel-Brücke sollte bei leichtem Arm und leichtem Fingeranschlag in ihrem geradezu auch graphischen Verlauf nachgezeichnet werden.

Daß die Reprise (ab Takt 31) die jeweils führenden Stimmen – im Gegensatz zum Anfang – *erst* im Baß, *dann* im Sopran auftreten läßt, deutet ebenso auf Ausgewogenheit wie die Tatsache, daß die Bagatelle vor Eintritt der Coda (Takt 39) mit einem Quartsextakkord schließt und uns damit auf ihren Anfang verweist. Entscheidender ist jedoch die Veränderung im Kontrapunkt (Baßführung ab Takt 36)! Der zunehmende Abstand der Stimmen erreicht in Takt 38 fünf Oktaven. Wir werden an wichtige Stellen in den späten Sonaten erinnert.

Beethoven unterstreicht den Vorgang mit einem *Crescendo* und zwingt uns, Ton für Ton die Weitung des Klanges und seines Hintergrundes mitzuvollziehen. Dabei ist alles so komponiert, daß wir nicht entkommen können. Wir müssen – und sei es für eine kurze Zeit – im Neuland sein, müssen mit der Spannweite leben. Die Musik weitet uns. Wieder möchte ich darauf aufmerksam machen, daß das *Crescendo* bis zu seinem Höhepunkt, dem *zweiten* Viertel in Takt 38, geführt werden muß, daß die „Stromstärken“ im *Crescendo* zwischen den Tönen zunehmen müssen, ohne daß es zu einem äußerlichen (und nicht notierten) *Forte* käme. Beethoven führt uns Grenzen innerer Weitung, nicht äußerer Kraftentfaltung vor. Und nur, wenn das Kontra-G in Takt 37 (linke Hand) als Überbindungston in die Zukunft zielt und so gespielt und übergebunden wird, daß die „1“ der rechten Hand fällig wird, kann dieser Höhepunkt gelingen. Ausführung: bei innerer Stütze – Sitzwiderstand – von Ton zu Ton Gewichtszunahme (klanglich genaue Kontrolle) im „Tonarm“. Auflagepunkte Fingerspitze – Knöchelgelenke.

Werfen wir von diesem Gipfel aus endlich einen Blick auf den Anfang der Komposition, dann wird verständlich, daß es nur durch die Ereignisse im Mittelteil zu dieser Überhöhung kommen konnte. Denn der Anfang läßt keinen Hinweis auf diese Zukunft des Stückes zu. Artur Schnabel weist darauf hin, daß bei Übernahme der Melodie in den Baß (Nachsatz, Auftakt zu Takt 5) die Unterstimme führen soll.⁵⁾ Hier findet wiederum, wie im Mittelteil, die vorklappende Übart Anwendung.

Beim Spielen des Vordersatzes (Takt 1–4) und seiner Wiederholung (Takt 8–12) sollte – einfach und ausdrucksvoll zugleich – die rechte Hand (quasi „stereo“) von den

übrigen Stimmen (bzw. der übrigen Stimme) klanglich getrennt werden; durch einen tieferen Anschlag, stärkere Belastung des „Tonarms“, einen tiefen Fingerabdruck hinterlassend, eine bestimmte Klangführung erreicht werden: *cantabile e compiacevole* (gefällig, angenehm), *piano, dolce*. Nach einem Üben in der Zeitlupe (tr etwa sieben Zweiunddreißigstel) soll das Tempo mit einem Schrittempfinden (bewegt gehend) in *jedem* Viertel aufgenommen werden.⁶⁾ Der Quartsextakkord am Anfang verpflichtet uns aber zu leichtem Schritt, beinahe schwebend; denn wir stehen nicht auf festem Untergrund (Grundton).

Ludwig van Beethoven, Bagatelle op. 126,1 T. 39–47

Die Coda (Takt 39) führt die Figur (Auftakt T. 39/40 bis Ende) aufwärts, abwärts und kreuzend vor, läßt jedoch die Figur des Taktes 3 (linke Hand Oberstimme) des Anfangs der Bagatelle nur (viermal) abwärts als *d-cis-c-h* auftreten. Schon deswegen sollten wir die Takte 3 und 11 der Bagatelle (linke Hand) wichtig nehmen und ausleuchten durch ein winziges Verweilen auf dem F.

Das Stück endet in großer Zartheit und innerer Ruhe. Daß uns der Komponist jedoch eine so wesentliche, musikalisch-geistige Aussage *expressis verbis* (*La seconda parte due volte*) erneut erleben lassen möchte, ist nur allzu verständlich.

Ich möchte noch einmal an unseren (hier leichten) „Tonarm“, an die Balance der Arme („Zünglein an der Waage“), den geraden freien Sitz („freihändig Fahrrad fahren“) als gute Ausgangsposition erinnern.

Bei allem Gesagten sollte jedoch nie vergessen werden: „Der Lehrer kann nur die Tür öffnen; es ist Aufgabe des Schülers, hindurchzugehen.“⁷⁾

Anmerkungen

1) Heinrich Neuhaus: „Die Kunst des Klavierspiels“, Köln 1967, S. 16

2) Erwin Ratz: „Einführung in die musikalische Formenlehre“, Wien 1968, S. 156

3) Ratz, S. 7

4) Neuhaus, S. 18

5) Konrad Wolff: „The Teaching of Artur Schnabel“, London 1972, S. 162

6) Fritz Rothschild: „Vergessene Traditionen in der Musik“, Zürich 1964, S. 87–96

7) Artur Schnabel: „My Life and Music“, New York 1963, S. 130

Einige Gedanken zum Studium des 1. Satzes von Mozarts Violinkonzert G-Dur KV 216

Igor Ozim

Als ich den vorliegenden Artikel geschrieben und nochmals durchgelesen hatte, fiel mir auf, wie oft ich den „schulmeisterlich mahnenden Finger“ erhoben habe. Nichts jedoch liegt mir ferner, als mit den ausgesprochenen Empfehlungen jemanden zu belasten oder zu entmutigen, noch ehe er mit der Arbeit an diesem wunderbaren Werk beginnt. Ich habe typische Denk- und Spielfehler vieler Studenten bei der Arbeit an Mozarts G-Dur-Konzert aufgezählt. Diese Anleitung sollte praxisbezogen sein, und in diesem Geiste möchte ich sie meinen Kollegen und allen Studierenden vorlegen. Für den gewissenhaften Künstler beginnt das Studium eines Werkes mit der Suche nach einem möglichst unverfälschten Text. Ideal ist es, wenn man das Faksimile des Manuskripts zur Verfügung hat, ein guter Behelf sind Erstausgaben. Zum Glück gibt es heute auch schon eine Reihe moderner Ausgaben, auf die man sich sehr gut verlassen kann, und die den unverfälschten Text ohne jegliche Zusätze wiedergeben.

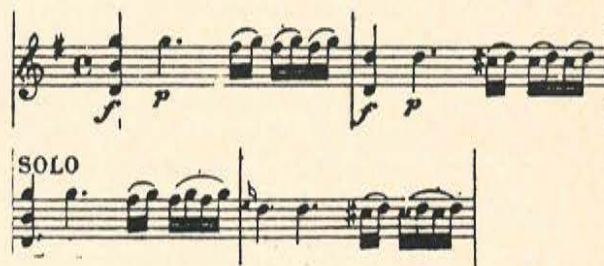
Das Manuskript von KV 216, das vor dem letzten Krieg in der Preußischen Staatsbibliothek lag, galt als verschollen. Es ist in Posen wieder aufgetaucht und befindet sich in Warschau. Die einzige Quelle von Mozarts G-Dur-Violinkonzert, die allgemein zugänglich ist und in Ermangelung des Manuskripts als die zuverlässigste gelten muß, ist die bei Breitkopf & Härtel erschienene Partitur des Werkes in der alten Mozart-Gesamtausgabe.

Wie wir wissen, hat Mozart die Konzerte KV 207, 211, 216, 218 und 219 in sehr rascher Folge für den eigenen Gebrauch geschrieben. Vielleicht läßt sich dadurch erklären, warum die Solostimme mit wenigen Ausnahmen kaum dynamische Bezeichnungen aufweist, während die Orchesterstimmen recht genau bezeichnet sind und uns dadurch auch für die Solostimme wertvolle Hinweise geben.

Gleich das erste Solo stellt uns vor eine Reihe von Problemen, die nicht eindeutig lösbar sind, über die man sich aber doch einige Gedanken machen sollte. Das Orchester beginnt im ersten Takt auf dem ersten Viertel im *Forté*; die Fortsetzung auf dem zweiten Viertel erklingt *piano*. Leider hören wir beim Solo an der gleichlautenden Stelle im Takt 38 oft ein *Sforzato* auf dem zweiten Viertel anstelle des *Piano*, obwohl nicht anzunehmen ist, daß Mozart sich das Solo mit anderer Dynamik als im Tutti vorgestellt hat, da jede entsprechende Bezeichnung fehlt. Meist spielt man den ersten Akkord mit Aufstrich, und es kann sein, daß das

falsche *Sforzato* auf dem zweiten Viertel im Abstrich nur aus Unachtsamkeit zu laut gerät. Es ist zu überlegen, ob man nicht vielleicht doch mit Abstrich beginnen sollte (obwohl dieser Akkord bei vielen Geigern im Aufstrich besser klingt), um das *Piano* im Aufstrich leiser spielen zu können. Ein gut geschulter Geiger ist jedoch von der Wahl der Strichart weitgehend unabhängig, da er den ihm vorschwebenden Klang dank guter Bogentechnik auf jede beliebige Art realisieren kann.

Der erste und der zweite Takt des Tutti unterscheiden sich vom Solo in der Artikulation der Sechzehntel.



Es ist denkbar, daß Mozart wegen größerer Deutlichkeit im Orchester die Zweierbindung bevorzugt hat, dem Solisten (sich selbst!) aber zutraute, auch vier Sechzehntel unter einem Bogen deutlich zu spielen. Möglicherweise hat Mozart sogar die beiden Zweiergruppen unter einem Bogen ganz leicht getrennt. Es kann sich nicht um einen einfachen Schreibfehler handeln, da die Reprise in beiden Stimmen wieder genauso bezeichnet ist; es sei denn, die Herausgeber der alten Mozart-Gesamtausgabe hätten „angeglichen“, was sich aber nicht mehr feststellen läßt, da uns die Vergleichsmöglichkeit mit dem Manuskript fehlt.

Viele Geiger eilen in der zweiten Hälfte von Takt 38 und 39, besonders, da man ja zum nächsten *Forté* etwas crescendieren will. Es empfiehlt sich, zuerst so *rit.* zu üben, und, wenn man den rhythmischen Ablauf genau kontrollieren kann, mit Sechzehnteln aufzufüllen: $\text{r} \text{u} \text{u}$

Im Gegensatz zur Tutti-Exposition hat Takt 40 kein *Forté-piano* auf dem ersten Viertel, auch fehlen Bratschen, Celli, Kontrabässe und Bläser – sicher ein Hinweis, daß es *piano* bleiben soll. In den meisten Ausgaben wird das erste Solo mit *forte* bezeichnet, obwohl Mozart keine Dynamik vorschreibt. Zweifellos muß der Solist dynamisch über dem Orchester stehen (wobei es durchaus eine Rolle spielt, ob

das Orchester mit vier oder zehn ersten Geigen besetzt ist, wie es heute ja oft der Fall ist), aber der Eindruck von *piano* sollte erhalten bleiben.

Der Unterschied zwischen Takt 39 \downarrow und Takt 40 \uparrow (ausgeschriebene Achtel) sollte unbedingt beachtet werden; leider hört man auch in Takt 39 oft Achtel. Mozart hat immer die Dauer der Vorschläge genau bezeichnet und zwischen \downarrow , \downarrow , \downarrow unterschieden; es bleibt lediglich offen, ob die Vorschläge vor oder auf die Zeit zu spielen sind. Um die Takte 40–41 als eine Einheit fühlen zu können, muß Takt 41 unbetont bleiben. Die Deutlichkeit des Doppelschlages in Takt 40 wird sehr gesteigert, wenn man alle Finger wie beim Klavierspielen hebt und erneut fallen läßt und den Doppelschlag mit erhöhter Bogengeschwindigkeit spielt.

Wenn wir die Dynamik in Takt 42 mit der identischen Stelle, Takte 5–6 aus der Exposition vergleichen, sehen wir, daß im Tutti das *Forte* bis Takt 7 dauert, was auch durch die Instrumentierung unterstützt wird, während in Takt 42 bereits auf dem dritten Viertel ein *piano* steht.

In Takt 44 empfiehlt es sich, keine zu kurzen Achtel zu spielen, sondern eher singende, getragene Achtel, etwa $\text{v} \text{v} \text{v} \text{v}$ wie ja überhaupt der Punkt über einer Note wenig über deren tatsächliche Länge aussagt, sondern nur eine Trennung der vorangehenden von der nachfolgenden Note bedeutet, also „non legato“. Es bleibt unserem guten Geschmack überlassen, wie lang oder wie kurz wir eine Note spielen wollen, über der ein Punkt steht. Vielleicht sollte man schon von Anfang an beim Unterrichten daran denken, das Wort „kurz“ durch das Wort „getrennt“ zu ersetzen!

Takt 45 sollte man nicht zu leise anfangen, da man sonst die schöne lange abwärts fallende Linie nicht abrunden kann. Um die leere A-Saite in Takt 46 zu vermeiden, empfiehlt sich folgender Fingersatz!



Das *Forte* in Takt 47 ist wohl nur als einer der seltenen Schreibfehler Mozarts zu erklären und sollte erst in Takt 48 stehen. Das Solo in Takt 51 wird in den meisten Ausgaben mit *forte* bezeichnet. Bei Mozart hingegen steht das *Forte* – eine der wenigen dynamischen Bezeichnungen – erst in Takt 60, wo es sinnvoll wirkt. Es ist wohl nicht nötig, gegen den Hintergrund eines *piano*-spielenden Streicherensembles (ohne Bläser!) über ein ausdrucksvolles *Piano* hinauszugehen. Die Wirkung des *Forte* in Takt 60 ist dann um so schöner.

Die Unsitte zur Zeit der Jahrhundertwende und später, differenzierte Artikulationen wie in Takt 52



in ein glattes Legato zu verwandeln



sollte besser nicht mehr geübt werden. Die Einhaltung der originalen Strichart gibt dem Text viel mehr Lebendigkeit, besonders, wenn man die nicht gebundenen Sechzehntel leicht springend spielt. Die zweite Hälfte des Taktes 53 kann vielleicht etwas zum *Piano* hin abgestuft werden. Es ist etwas billig, das *g'* in Takt 51 aus Bequemlichkeit mit dem dritten Finger auf der A-Saite zu greifen und auf die Strahlkraft der E-Saite zu verzichten, ganz davon abgesehen, daß es der einzige Ton auf der A-Saite in einer reinen E-Saiten-Phrase bliebe.

Das *fis'* in Takt 58 ist ein Bestandteil des Orchesterakkords, der die Auflösung der Dominante auf A aus dem vorigen Takt darstellt; der Ton *fis'* soll also in keinem Fall betont werden, wie man es leider oft hört.

Die Strichart in den Takten 58–59 sollte man so einrichten, daß das *Forte* in Takt 60 mit Abstrich beginnt



Es ist schöner, dieses *Forte* mit einem kleinen *Crescendo* vorzubereiten, (also kein *Forte subito* zu spielen); ebenso es mit einem kleinen *Diminuendo* zum *Piano* abklingen zu lassen. Überhaupt vergessen wir heute gern, daß Mozart das Zeichen > nicht kannte, daß es aber in dem Zeichen > inbegriffen war.

In den Takten 65–68 läßt die Verteilung der harmonischen Gewichte viele Deutungen zu. Man kann sich das harmonische Schema etwa so vorstellen:



wobei auffällt, daß die Takte 66 und 68 Auflösungen darstellen, also leichter als die vorangehenden Takte sind und nicht etwa betont, wie man es häufig hört.

Die Sechzehntelfigur $\text{v} \text{v} \text{v} \text{v}$ in Takt 64 kann auf viele Arten gespielt werden:



Wichtig ist dabei die Deutlichkeit. Um dem Bogen Sprungkraft zu geben, ist es nötig, daß er aus einer ausreichenden Höhe fällt und nicht ängstlich mit dem Zeigefinger niederge-

anspricht, empfiehlt es sich, mit dem Bogen etwas näher an das Griffbrett zu gehen. Es ist ratsam, Takt 136 mit Aufstrich zu beginnen, damit man das c" in Takt 138 leichter unbetont spielen kann (Phrasenende!).

Die Takte 138–142 sollte man mit Mozarts originaler Artikulation spielen und nicht Vorschlägen einiger Herausgeber folgen, die die kleinen Figuren unter längere Legatobögen gesetzt haben, wahrscheinlich um der Gesanglichkeit dieser Stelle gerecht zu werden. Man kann aber sehr wohl gesanglich spielen und die Originalartikulation Mozarts beibehalten. Die Takte 139 und 140 sind dem Takt 138 in den Bindungen anzugleichen, etwa so:



Mozart hatte die Angewohnheit – wahrscheinlich in Anlehnung an den Brauch seiner Vorgänger – mit dem Zeichen tr sowohl den Triller als auch den Doppelschlag zu bezeichnen. Takt 139 ist hierfür ein gutes Beispiel, wobei es uns überlassen bleibt, ob wir mit



der melodischen Linie folgen und die Wiederholung der drei d" in Kauf nehmen, oder aber die glattere Fassung



bevorzugen. Die Punkte über den Noten in Takt 143 bedeuten wieder „non legato“: nicht kurz, sondern sehr gesanglich. Die Dynamik in den Takten 147–150 sollte man genau beachten: es ist eine der von Mozart in der Solostimme genau bezeichneten Stellen. In Takt 148 sollte man auf der zweiten Hälfte noch kein *Forte* spielen, da sonst das von Mozart vorgeschriebene *Forte* im nächsten Takt überflüssig wäre. Eine kleine Auszierung der Fermate in Takt 151 ist zwar heute nicht mehr üblich, aber doch zu empfehlen.

Die kleinen Vorschläge in den Takten 171 und 172 zur ersten Note sind reizvolle Bereicherungen der Reprise. Sie müssen deutlich ausgespielt werden; da sie unmittelbar einem Saitenwechsel folgen, kann man mit einer kleinen Armsteuerung dafür sorgen, daß der vierte Finger rechtzeitig auf der D-Saite liegt. Die erste Note in Takt 181, die das Ende einer Phrase darstellt, darf auf keinen Fall betont werden. In den Takten 183 und 185 finden wir gegenüber der Exposition hübsche kleine Abänderungen nicht nur der Noten, sondern auch der Artikulation – Spielereien, wie sie bei Mozart häufig vorkommen. Sie sind genau zu beachten. In Takt 210 entsteht durch überhöhte Bogengeschwindigkeit oft eine Betonung auf dem ersten Sechzehntel, die man vermeiden soll.

Schon die ersten vier Takte des Solos haben uns deutlich gezeigt, wie wichtig die Wahl der Strichart für die Deklama-

tion einer Phrase ist. Jeder musikalische Mensch phrasiert und artikuliert richtig, wenn er singt. Sobald er jedoch zum Instrument greift, kommen seine instrumentalen Unzulänglichkeiten zum Tragen. Die Musik wird zwar mit dem Herzen gefühlt, aber mit den Händen den Zuhörern erst verdolmetscht, für sie hörbar gemacht. Häufig spielen auch emotional begabte, stark empfindende Menschen fast ohne wahrnehmbares Gefühl, weil sie dies auf dem Instrument nicht umsetzen können. Bei dieser Umsetzung fällt dem Bogen eine besondere Aufgabe zu. Es ist der Bogen, der eine Phrase formt, nicht die linke Hand. Nicht umsonst sagte Viotti: „Le violon? C'est l'archet!“ Man muß die Bogentechnik so ausbilden, daß sie mit subtilen Geschwindigkeits- und Druckveränderungen und mit Wechsel der Kontaktstelle unsere feinsten Gefühle für den Zuhörer wahrnehmbar machen kann. Erst eine Bogentechnik, die das vermag, kann gut genannt werden. Und daß es dazu besonders gewissenhafter Aufbauarbeit bedarf, muß man wohl nicht besonders erwähnen.

Mein Lehrer...

Erik Then-Bergh

Ein großer Künstler
und Pädagoge

Gitti Pirner

Es war nicht Liebe auf den ersten Blick, als ich als dreizehnjähriges Mädchen zu Erik Then-Bergh kam. Er hatte Angst, daß er mit einem „so kleinen Mädchen“ nicht so intensiv arbeiten konnte, wie das seine Gewohnheit war – mir flößte seine distanzierte Art, die ich von meiner früheren Lehrerin nicht gewöhnt war, etwas Angst ein. Aber nach einigen Klavierstunden bestand für beide Klarheit: Er konnte mit mir wie mit einer „erwachsenen“ Studentin arbeiten – ich setzte meinen Ehrgeiz ein, ihn mit einer guten Leistung zu überzeugen. Und so war der Anfangspunkt für eine überaus fruchtbare und intensive Arbeit gesetzt.



Erik Then-Bergh

Wie sah diese Arbeit mit Then-Bergh aus? Was auf den ersten und oberflächlichen Blick als Strenge angesehen wurde, war nichts anderes als die konsequente Erziehung eines jungen Musikers zu ernsthafter, rationeller und Erfolg bringender Arbeitsweise. Es begann damit, daß Then-Bergh mit größtem Geschick *die* Werke für den einzelnen Studenten aussuchte, die für ihn zu diesem Zeitpunkt am nützlichsten waren.

Technik arbeitete er sehr viel an Chopin-Etüden: Sie wurden in extrem langsamen Tempi in allen vorstellbaren Rhythmen geübt. Mozart-Variationen benützte er, um eine genaue Analyse der Bewegungen darzustellen. Bewegungen, die möglichst natürlich waren und mit der musikalischen Linie konform gingen. Neben der Fingerarbeit nahm das Ausbalancieren des Armgewichtes einen breiten Raum ein – „das Gewicht auf die Goldwaage legen“ war ein viel gehörter Ausspruch. Triller sollten nicht um ihrer selbst willen gespielt werden – sie mußten sich dem musikalischen Inhalt, bzw. dem Melodiebogen unterordnen. Technik mußte „selbstverständlich“, sicher, jederzeit abrufbereit sein – (wie sie es auch für Then-Bergh selbst in bestechendem Maß war!) aber sie war nur Mittel, um Musik zu realisieren. Und die musikalische, geistige Erziehung nahm den größten Raum in seinem Unterricht ein.

Die Arbeit bei Beethoven war von Abstechern in die Philosophie durchsetzt. Den 2. Satz vom 4. Klavierkonzert schilderte er mir als Dialog zwischen Iphigenie und Thaos, und dieses Bild half mir sehr bei der Interpretation dieses schweren Satzes. Als ich zum ersten Mal ein großes Werk von Schumann spielte (ich glaube, es war der Carnival) nannte er mir genau die Literatur von E. T. A. Hoffmann und Jean Paul, die ich lesen sollte, um besser in die Schumannsche Welt einzudringen.

Then-Bergh war strikt gegen eine nur auf pianistisches Blendwerk ausgerichtete Spielweise – wichtig war ihm die durchdachte und beseelte Durchdringung eines Werkes. Um häufig gespielte Werke wurde in der ersten Studienzeit ein großer Bogen gemacht. Es sollten nicht bekannte Stücke in bekannten Interpretationen „nachgespielt“ werden, sondern der Schüler sollte sich auf seine eigene Vorstellungskraft besinnen.

So zwang Then-Bergh den Schüler nicht nur zu einer selbständigen Interpretation – der Schüler lernte so wertvolle, aber höchst selten gespielte Klavierliteratur kennen, die sich nicht nur für Wettbewerbs- und Examensprogramme eignete, sondern die auch im späteren Berufsleben eine große Bereicherung für seine Konzertprogramme darstellte.

Then-Berghs Einsatz für seine Schüler im Unterricht war enorm – nach einer guten Stunde war er genauso erschöpft wie sein Schüler. Vor einem wichtigen Wettbewerb war ich einige Tage Gast in seinem Haus – da wurde dann zehn Stunden täglich gearbeitet! Zur Vorbereitung eines Konzertes gehörten auch seine praktischen Ratschläge, wie ich den ganzen Konzerttag verbringen sollte: Morgens das Programm spielen – nachmittags nur noch ohne Instrument memorieren – anschließend ruhen, vor dem Konzert nur eine leichte Kleinigkeit zum Essen. Es waren Ratschläge eines Praktikers, der jahrelang auf den großen Konzertpodien stand, dort mit den größten Dirigenten musizierte und der seine Erfahrungen weitergeben konnte. Ich bin dankbar, daß ich die entscheidenden Jahre meines Studiums in der Zusammenarbeit mit diesem großen Künstler und Lehrer verbringen durfte.

Üben &
Musizieren

Musiktheater an einer Musikschule

Über die Einstudierung von Hans Werner Henzes
Kinderoper „Pollicino“ an der Musikschule
Beckum-Warendorf

Signale zu setzen, um die weitere Öffnung der Musikschule zu nicht-traditionellen Unterrichtsangeboten zu fördern, dies war wohl das wichtigste Ziel des Musikschulkongresses 1983 in Osnabrück. Sein Motto „Treffpunkt Musikschule – Jazz, Folklore, Tanz...“ endet offen; drei Punkte lassen andere Bereiche anklingen, mit denen das Unterrichtsangebot abgerundet werden kann.

Eines der nicht aufgeführten Stichworte müßte „Musiktheater“ lauten. Zwei beachtenswerte Vorstellungen hat es in Osnabrück gegeben, die zu der Hoffnung berechtigen, daß es in diesem an den Musikschulen lange verwaisten Feld Belebung geben wird. Zur Anregung, wie solche Projekte angegangen werden können, berichten wir über Einstudierung und Aufführung des „Pollicino“ durch die Musikschule Beckum-Warendorf gleich dreimal: Aus der Sicht des musikalisch verantwortlichen Lehrers (Wolfgang König), der Regisseurin und Kinderchorleiterin (Veronika Langguth-te Reh) und aus dem Blickpunkt der Zuschauerin (Beatrix Borchard).

Ein Plan wird Wirklichkeit

Die Musikschule Beckum-Warendorf, eine der größten in Nordrhein-Westfalen, ist eine Kreismusikschule im östlichen Münsterland. Neben den üblichen Instrumentalfächern gibt es u. a. eine Klasse für Sologesang unter Leitung von Dorothea Liss, einige Kinderchöre und einen Theaterspielkreis unter der Leitung von Veronika Langguth-te Reh. Der Theaterspielkreis hatte bis zum Frühjahr 1981 jedoch lediglich Sprechtheater-Stücke mit musikalischen Einlagen erarbeitet. Nach den Aufführungen des letzten Stückes dieser Art – „Nashörner schießen nicht“ – hatten Frau Langguth-te Reh und ich uns vorgenommen, gemeinsam ein größeres Projekt in Angriff zu nehmen, wobei sie das Geschehen auf der Bühne und ich die Arbeit mit dem Orchester übernehmen wollte.

Bei der Suche nach einem passenden Stück stießen wir auf H. W. Henzes „Pollicino“

nach einem Libretto von G. di Leva und sahen uns gemeinsam die deutsche Erstaufführung bei den Schwetzingen Festspielen 1981 an. Wir waren beide von dieser Oper so angetan, daß wir spontan gesagt haben: „Das machen wir.“

Das Libretto von Giuseppe di Leva basiert auf dem Märchen von Hänsel und Gretel, wird allerdings ab der Aussetzung im Wald umgebogen. Statt zu der Hexe geraten die allein gelassenen Kinder in das Haus eines Menschenfressers, der dort mit seiner Frau und seinen Töchtern lebt. Der Bedrohung durch diesen „Fürchterlich“ entgehen die Kinder, indem sie alle gemeinsam mit Hilfe einer List fliehen. Zum Schluß müssen sie dann noch einen reißenden Fluß überqueren, ehe sie – gerettet – die Welt der Freiheit betreten können. Ein Wiedersehen mit den Eltern, wie bei Hänsel und Gretel, gibt es jedoch nicht.

Zu diesem Märchenstoff hat Henze eine Musik geschrieben, die sehr stark an italienische, oder genauer toscanische Folklore angelehnt ist. Neben der direkten Übernahme von Volksliedmelodien hat er solche komponiert, die diesen nachempfunden sind. Durch die Einbettung dieser Melodien in komplexere Zusammenhänge gelang es dem Komponisten, „Musik für Kinder“ zu schreiben, die dennoch höchsten musikalischen Maßstäben gerecht wird.

Ehe unser Wunsch „Pollicino“ zu erarbeiten zu einem konkreten Vorhaben wurde, mußten allerdings viele Dinge im Vorfeld geklärt werden. Neben der Bereitstellung der benötigten zusätzlichen Unterrichtsstunden und dem Kauf von Spezialinstrumenten wie Streichpsalter und Trinidad Steel Drum war die erste Hürde, die Lehrer zu gewinnen, ohne deren Mithilfe eine Einstudierung nicht möglich ist. Danach mußten wir gemeinsam mit den Lehrern etwa 80 Instrumentalisten und Sänger aussuchen, wobei der Wohnort eine Rolle spielte, damit die Fahrten zu den Proben einigermaßen im Rahmen des Möglichen blieben. Schließlich haben wir eine Lösung gefunden, daß zumindest die einzelnen Instrumentalgruppen aus einem Ort oder seiner unmittelbaren Nachbarschaft kamen. Dennoch blieb es ein Problem, auch die Eltern für ein so langwieriges Projekt zu gewinnen, ohne deren Unterstützung bei den Probenfahrten wir nicht ausgekommen wären.

Galt es bei der Auswahl der Instrumentalisten nur auszuloten, wer Interesse an diesem Projekt hatte – denn es gab genügend Jungen und Mädchen, welche die Stimmen spielen konnten –, so mußten bei der Bestimmung der Kindergesangsrollen we-

sentlich mehr Kriterien herangezogen werden. Lediglich die Besetzung des Pollicino stand von Anfang an fest mit einem – damals 7jährigen – Jungen, der durch stimmliche und schauspielerische Qualitäten innerhalb des Kinderchores auf sich aufmerksam gemacht hatte und außerdem sehr klein war. Bei den anderen mußte ferner die Größe mitberücksichtigt werden und bei den Jungen der absehbare Stimmbruch, denn es lag ja eine lange Probenzeit vor uns. Frau Langguth-te Reh half sich damit, daß sie für die größeren Kinder Mädchen in die Jungenrollen schlüpfen ließ. Außerdem erhöhte sie die Zahl der „Söhne und Töchter“ um je 3, um etwaige Ausfälle zu verkraften, aber auch um die Sicherheit der Kinder beim Singen zu erhöhen, da die meisten doch noch sehr jung waren. Das gleiche gilt für die Tiere des Waldes, zu denen eine „Miß Butterfly“, ein Fuchskind, ein Mäuschen sowie ein zweites Häschen kamen – größtenteils dargestellt von Geschwistern anderer Mitwirkender, die gerne dabei sein wollten.

Die Erwachsenenrollen waren schnell besetzt durch Schüler aus unserer Gesangs-klasse und durch Dieter Müller, den stellvertretenden Schulleiter, der ebenfalls eine Gesangsausbildung besitzt und dem die Rolle des Menschenfressers geradezu auf den Leib geschrieben ist.

Im Endeffekt waren wir jedoch froh, daß wir alle Besetzungsprobleme lösen konnten – auf Doppelbesetzungen haben wir generell verzichtet, weil sie die Proben ins Unermeßliche gesteigert hätten – und auch ein wenig stolz, weil uns alle Betroffenen viel Vertrauen entgegengebracht haben, denn niemand außer Frau Langguth-te Reh und mir kannte das Stück.

Der Ablauf der Probenarbeit mit den kleinen Sängern ging so vonstatten, daß zur Stimmbildung alle wöchentlich den Chor besuchen mußten und zusätzlich eine Stunde an der Oper arbeiteten – in den ersten 8–9 Monaten jedoch ausschließlich die Holzfüllersöhne, da sie den größten Teil zu singen hatten. Sonderunterricht bekam nur Pollicino, ebenfalls eine Stunde pro Woche. Für die Zeit der Probenarbeit war ein Lehrer abgestellt, die Korrepetition zu übernehmen. Bei den Instrumentalisten haben die Lehrer zunächst im Unterricht mit den Schülern die einzelnen Stimmen durchgesehen, die schweren Stellen geübt und anschließend kleine Gruppen zusammengefaßt. Danach habe ich die Proben in den einzelnen Instrumentalgruppen selbst übernommen bzw. zumindest kontrolliert (Blockflöten, Schlagzeug, Violinen, Stabspiele, Streichsalter, Gitarren), wobei eine große Hilfe war, daß die entsprechenden Gruppenleiter selbst mitgespielt haben.

Die beiden Lehrer, welche die Parts der Soloinstrumente (Klavier und Violine) übernommen hatten, haben selbständig ihre Stimmen vorbereitet. Erst im letzten Stadium haben wir Gesamtproben angesetzt, und dann sofort mit Sängern, und zwar 4–6stündige an Samstagen, um möglichst konzentriert und effektiv arbeiten zu können.

Bezüglich der Instrumentenauswahl haben wir im wesentlichen die Erstvorschläge HENZES beibehalten. Allein das Harmonium ist – weil nicht vorhanden – durch eine Orgel ersetzt worden. Auf mögliche Alternativbesetzungen mit Holz- und Blechbläsern haben wir verzichtet. Auf der einen Seite sollte der Gesamtklang nicht zerstört werden, der sich durch die große Blockflöten- und Stabspielbesetzung als wesentliche Träger des Geschehens von dem normalen Opernorchester abhebt. Auf der anderen Seite haben die Instrumente eine charakterisierende Funktion zu erfüllen, wie der Komponist selbst formuliert:

„Es gibt in der Partitur ein Klavier- und ein Violinsolo. Beide müßten von professionellen Musikern interpretiert werden; bei Aufführungen in Schulen wären das wohl die Lehrer. Diese Partien und ihre Spieler haben eine doppelte Funktion: einmal sind sie dazu gedacht, den jungen Spielern zu helfen im Takt und in der richtigen Tonhöhe zu bleiben, und zweitens sollen sie das Ohr der Hörer von Zeit zu Zeit vom Klang der Blockflöten ausruhen lassen. Es kommt ihnen auch die Aufgabe zu, die Geschichte zu erzählen: die Geige ist vielleicht die Stimme der Großmutter, die von Pollicino und seinen Brüdern, von Clothilde, dem Ungeheuer, von Winter und Frühling erzählt und die über diese Dinge moralisiert. Auch die anderen Instrumente gehören zu den dramatis personae: die Blockflöten, ihre zarten Stimmen voll von Seelenangst, stellen natürlich die Seelen der Kinder dar – das Weinerliche und Zittrige, das Unfertige des Blockflötenklangs spricht über ihre Sorgen, ihre Seufzer, ihre Leiden. Im Klang des Harmoniums erkennen wir die Bigotterie der Erwachsenen. Die Gitarrenmusik steht in engem Zusammenhang mit den guten Dingen auf dem Lande – Friede, Wärme und Wohlgefühl: Sie ist dem Boden der Musik nahe, die auf den Feldern gespielt wird. Die Tuttiviolinen, das Cello und die Baßgeige helfen den Blockflöten, sich klanglich durchzusetzen und zu projizieren. Das Schlagzeug hingegen verkörpert Licht und Schatten, Leichtes und Schweres, finstere und teuflische Dinge.“

Weil für uns die Kinder im Vordergrund standen, haben wir die Blockflöten teilweise mehrfach besetzt, obwohl sich dadurch zwangsläufig Probleme in der Intonation



Hans Werner Henze, „Pollicino“. Vater: Wo soll ich das Essen für die Familie hernehmen?

ergeben mußten. Ebenso haben wir, trotz erheblicher Stimmungsprobleme, die den Menschenfresser begleitenden Krummhörner nicht durch moderne Instrumente ersetzt. Sie erinnern mit ihrem starren, näselnden Klang an das Regal der frühen Oper, welches als Continuoinstrument die Welt des Bösen charakterisiert. Schließlich haben wir uns auch für den Kauf der Spezialinstrumente Streichsalter und Trinidad Steel Drum entschieden, weil sie durch ihren Klang Assoziationen bewirken, die Ersatzinstrumente niemals auslösen können.

In bezug auf die Inszenierung haben wir uns von dem Grundsatz leiten lassen, möglichst viele Ideen der Kinder und Jugendlichen aufzugreifen und einzubeziehen. So haben die Eltern die Kostüme genäht nach Zeichnungen, welche die Kinder selbst gemacht haben. So haben vier Jugendliche das gesamte Bühnenbild fertiggestellt, und so haben auch alle Sänger Einfluß auf die Bewegungsabläufe auf der Bühne genommen. Wir haben lediglich den Rahmen abgesteckt, um die Einheitlichkeit zu gewährleisten, und in dem Sinne in Gesprächen und bei den Proben immer wieder Impulse gegeben. Hauptziel der Arbeit von Frau Langguth-te Reh war, durch Dialoge und Szenen, die nicht im Detail festgelegt waren, möglichst viel Spontaneität auf die Bühne zu bringen und zu erreichen, daß die Kinder mit den von ihnen verkörperten Personen ganz und gar eins wurden.

Insgesamt gesehen ist es erstaunlich, daß alle Beteiligten über den doch sehr langen Probenzeitraum durchgehalten haben, wobei es beim Orchester naturgemäß mehr Probleme gab als bei den Sängern. Denn

für die Instrumentalisten ergab sich erst in der Schlußphase die Möglichkeit, größere Zusammenhänge zu erkennen und sich selbst in das musikalische Geschehen einordnen zu können. Dann allerdings waren alle von dem Stück begeistert. Henze hat mit Pollicino bewiesen, daß eine Musik möglich ist, die auf die Welt der Kinder eingestellt und dennoch nicht primitiv ist. Er wollte absichtlich keinen primitiven Abklatsch auf Laienbasis, sondern ein Werk schaffen, das mit anderen, nur in der Erwachsenenwelt beheimateten dramatischen Kompositionen vergleichbar ist.

Zur Erleichterung bei der Einstudierung hat beigetragen, daß die Komplexität relativ überschaubar ist und viele tonale Elemente erkennbar sind, solange in Gesangs- und Instrumentalgruppen geprobt wird. Erst in der Zusammenfügung ergibt sich ein sehr dichtes Gewebe, verstärkt durch die überaus differenzierten Stimmen der Solovioline und des Klaviers. Durch diese Kompositionsweise wurden auch solche Kinder nicht überfordert, die noch keine Beziehung zu neuer Musik mit ihren harmonischen Farben und ungewohnten Intervallkombinationen hatten. Dazu kommt, daß Henze in vielen Teilen dem motorisch-rhythmischen Empfinden der Kinder sehr entgegenkommt und die Stimmführung der Gesangsstimmen so natürlich und organisch läßt, daß die Schüler nicht durch künstliche Überdehnungen oder Melismen abgeschreckt werden. Lediglich bei einigen Textabschnitten weicht er – dramatisch bedingt – von dem natürlichen Sprachduktus ab. Hier lehnt er sich – wie in vielen anderen Beziehungen auch – an das Frühstadium der italienischen Oper zu Beginn des 17. Jahrhunderts an.

Sehr kindgerecht ist weiterhin die Einteilung der Oper in viele kleine überschaubare und abwechslungsreiche Einheiten und die Zurückhaltung bezüglich monologischer Reflexionen ohne Handlung.

Schließlich ist Henze ein Komponist, der viel Erfahrung im musikdramatischen Bereich und ein sehr sensibles Gespür für das Erfassen der Affekte hat. Er ist in der Lage, Personen und Handlung mit musikalischen Mitteln zu untermalen, zu psychologisieren, zu kommentieren oder zu symbolisieren.

Henze selbst sieht in seiner Arbeit auch den erzieherischen Aspekt:

„Die Partitur enthält vielerlei pädagogischen Übungsstoff für Anfänger. Man könnte ‚Pollicino‘ als einen Intensivmusikurs bezeichnen. Während die Kinder schauspielern, singen und musizieren, erzeugen und hören sie Klänge, denen sie später wieder begegnen werden, in Konzertsälen, hoffentlich auch in Opernhäusern(!): Klänge unserer Zeit. Musizierend und sin-

gend akzeptieren sie, was andere als ungewohnte Töne empfinden, als eine natürliche Tatsache, als einen Teil unserer Realität (was sie ja auch sind). Kinder können übrigens diese neuen Klänge ohne besondere psychische Schwierigkeiten singen und spielen: sie sind sich der Probleme, die Erwachsene in die zeitgenössische Musik hineinprojizieren und in ihr zu finden scheinen, nicht bewußt.“

Was hier über die Kinder gesagt wird, können wir durch unsere Erfahrung bestätigen. Allerdings haben wir diesbezüglich auch mit den Erwachsenen keine Probleme gehabt. Die Einstudierung hat allen Kindern und Erwachsenen sehr viel Spaß gemacht, obwohl die meisten noch keine Beziehung zu neuer Musik hatten. Aber auch

die Zuhörer – wir hatten in zwei Vorstellungen mehr als 1700 Besucher, darunter auch viele Kinder –, waren zum überwiegenden Teil ebenso begeistert wie die Mitwirkenden. Wir haben also mit „Pollicino“ – einer modernen Oper – erreicht, daß vielleicht 1500 Kinder und Erwachsene, die noch nie eine Oper besucht haben, eine positive Beziehung zum Theater und zur dramatischen Musik bekommen haben. Damit hat sich der gewaltige Aufwand auf jeden Fall und in jeder Beziehung gelohnt. Alle Mitwirkenden haben auch spontan geäußert, bei der Einstudierung eines neuen Werkes wieder mitzumachen. Nur, woher Stücke gleichen Formats nehmen? Vielleicht eines selber machen?

Wolfgang König

Musikalische Abenteuer und Menschenfresserbelcanto

Schon bei der Auswahl der Kinder für die Rollen der Söhne wußte ich, daß wir uns Ruhe und Zeit lassen mußten, um ganz allmählich mit der Musik Hans Werner Henzes vertraut zu werden. Ich wollte erreichen, daß die Kinder sich ganz mit dem musikalischen Geschehen identifizieren konnten, daß es „ihre“ Musik wurde.

Die ausgesuchten Kinder hatten kaum Erfahrung im mehrstimmigen Singen, das Durchschnittsalter war relativ niedrig. Die meisten gingen noch zur Grundschule. Ich rechnete also mit einem Jahr Probenzeit – es wurden daraus eineinhalb Jahre! Das Erstaunliche für mich war: von 28 Kindern hat nur ein Kind auf halber Strecke aufgegeben – die Kinder wurden der Musik trotz ständiger Wiederholungen nie überdrüssig – es waren (abgesehen von einem Streiktag) keine Anzeichen von Langeweile, Unlust oder Ermüdung zu entdecken.

Der Umgang mit der Musik von Hans Werner Henze war für uns alle ein Abenteuer, voll von Überraschungen und neuen Entdeckungen. Die Inhalte und Gefühle, welche die Kinder zum Ausdruck bringen sollten, waren ihnen ja vertraut: Hunger – Wut – Angst – Einsamkeit – Zärtlichkeit. Die Melodien waren zum großen Teil so eingängig, daß die Kinder losschmettern konnten. Aber die Begleitung „ihrer Lieder“ paßte ihnen beim ersten Hinhorchen oft gar nicht. Und das war genau der Moment, wo die Auseinandersetzung mit der Musik begann. Zunächst waren sie enttäuscht – vor allem, als es um ihr Lieblingslied ging „Und sie sammelten

Zweiglein“! Ohne Begleitung hatten sie sich wohler gefühlt, die Melodie vermittelte ihnen eine Geborgenheit, sie wiegten sich hin und her beim Singen, waren fast andächtig – und dann die Wende nach Dur „der liebe Frühling, der steht uns bei...“ – sie schaukelten noch kräftiger hin und her, warfen die Arme in die Luft... aber irgendetwas kratzte an diesem Glück – irgendetwas ihrer Gefühle paßte nicht so ganz, geriet in Unsicherheit. Die Gitarrenakkorde waren ja „in Ordnung“ – aber die Flöten, die da so verloren im Kanon piepsten... Ihr schwingvolles Lieblingslied wurde auf einmal traurig, spröde. „Ja, der Frühling steht uns bei“ sangen sie sogar sechsmal hintereinander – aber auch die ständige Bekräftigung konnte die Verlassenheit und Ängste der Kinder im Märchen, also der Söhne, nicht verscheuchen. Im Gegenteil – die Stimmen teilten sich sogar am Ende, der volle Gesang des Anfangs löste sich auf in dünner werdende Tönchen. Die Kinder strengten sich mächtig an und drückten auf ihre Stimmen, um am Ende des Liedes den strahlenden Klang aufrechtzuerhalten – bis sie dann merkten, daß es „stimmte“, wenn ihre Stimmen so klein und verloren verhallten. Der schwarze Bühnenhintergrund, die kahlen Bäume, die die Bühnenbildner aus dem Wald geholt und auf der Bühne aufgestellt hatten, das dunkle Licht – all das paßte auf einmal mit diesem Lied zusammen (s. Notenbeispiel S. 35). Prozesse dieser Art regten uns immer wieder zu neuen Interpretationen an. Stereotypes Wiederholen und Drillen konnte dadurch

The image shows a page of a musical score for Hans Werner Henze's opera 'Pollicino'. It includes several systems of music with vocal parts and piano accompaniment. The lyrics are in German and describe a scene where children are eating and expressing their disgust. The score includes dynamic markings like 'p' and 'p+ak', and rehearsal marks [2], [3], [4], and [5].

Hans Werner Henze, „Pollicino“, Klavierauszug

weitgehend vermieden werden und darauf führe ich das enorme Durchhaltevermögen der Kinder zurück.

Nach eineinhalb Jahren Proben im halligen Klassenzimmer war das Singen auf der Bühne erst einmal eine Enttäuschung für die Kinder. Wir arbeiteten noch mehr an der Atmung, der Lockerheit und an der federnden Aussprache. Je mehr die Begeisterung am Spielen und Singen sich steigerte und je mutiger die Kinder ihre Ängste und Hemmungen abbauen konnten, desto kräftiger wurde der Gesang. Wenn es um



Hans Werner Henze, „Pollicino“. Dieses Essen schmeckt abscheulich.

Hunger, Wut und Angst ging, brüllten sie mit allen ihren Kräften. Ich war manchmal sprachlos über die Kräfte, die aus den „lieben“ Kindern hervorbrachen. Manche Zuhörer – auch nach Aufführungen – äußerten sich kritisch und besorgt über die Wucht, mit der die Kinder ihre Stimmen erklingen ließen... einem wären sogar die blauen Adern hervorgetreten... Ich nahm mir diese kritischen Sorgenstimmen sehr zu Herzen. Ich beobachtete die Kinder auf den Schulhöfen... Gebrüll... bei wütenden und handgreiflichen Auseinandersetzungen... Gebrüll... beim Nachhausekommen mit großem Hunger... lautstarke Rufe nach dem Essen... bei nächtlichem Aufwachen durch fürchterliche Träume... lautes Schreien... und nie käme einer auf die Idee, angstvoll nachzuforschen, ob die Stimmen der Kinder dadurch geschädigt würden.

Ich ließ meine „Söhne“ nach Aufführungen oder Proben ihre Stimmen „vorführen“ und fragte sie ängstlich nach Heiserkeit. Sie schienen mir nicht stimmlich überanstrengt. Außerdem waren sie mit Recht entrüstet: wie sollten sie Hunger, Wut und Angst mit gepflegtem Gesang darstellen?

Etwas problematischer war die musikalische und schauspielerische Arbeit mit der weiblichen Erwachsenenrolle.

Die Rolle der Holzfällerfrau und der Frau Fürchterlich wurden von ein und derselben Sängerin gesungen. Sie ist Blockflötenlehrerin an unserer Schule und studiert zusätzlich noch Gesang. Sie hat eine schöne warme Stimme und ist vom Typ her sehr lebendig... aber die Kinder fällten schonungslos ihr Urteil: „Die singt ja wie in

der Oper, und verstehen kann man auch nichts!“ – und in etwas versöhnlicherem Ton: „Vielleicht gewöhnen wir uns daran...“ Ich wußte, daß die Gattung Oper für alle zuhörenden Kinder gestorben sein würde, wenn sie die Darsteller nicht verstehen würden. Ich verlangte also Dinge, die auf Ablehnung stießen: laß beim Rezitativ das Vibrato weg – färb die Vokale nicht so dunkel – verzichte auf einen schönen Ton, wenn anders die Verständlichkeit nicht erreicht werden kann –. Diese Forderungen waren durch meine „Kinderbrille“ gesehen das Selbstverständlichste, die Sängerin jedoch wurde in heftige Konflikte gestürzt – meine Stimme geht kaputt – ich muß so singen, sonst sitzt sie nicht richtig – Altstimmen kann man in anderen Opern auch schwer verstehen –. Zunächst gab ich nach und wartete. Das Murren der mitspielenden Kinder wurde stärker, Orchestermitglieder schlichen zu mir, unglücklich über die „blasse und profillose“ Darstellung der beiden Mütter. Die Sängerin wurde auch immer verzagter, da sie trotz ihres engagierten Einsatzes keine begeisterte Bestätigung erhielt. Ich entschloß mich also zu einem letzten „geballten Angriff“ – auch auf die Gefahr von Tränen und Ablehnung hin. Es sollte an einem gemeinsamen Wochenende passieren – ohne die anderen. Ich sammelte all meinen Mut, um hartnäckig und ehrlich zu bleiben – die Sängerin brauchte ihren Mut, um die sicheren Gefilde des gelernten Belcanto zu verlassen. Diese Auseinandersetzung mußte ausschlaggebend werden – ich setzte ihr zu: – langweilig – steril – nichts zu verstehen – unpassend theatra-

lisch —. Aus dem Nebenzimmer öffnet Kinder beim Spiel unbewußt ihren „Opernton“ nach. Die Spannung wuchs — bis sie dann endlich einen verzweifelten Wutausbruch bekam, ihre schönen Töne in die Ecke schmiß und verbissen losplärrte. Ich war begeistert — sie entsetzt. Sie versuchte es wieder — „... nur ein schlechter Kerl wie du konnte denken, die Kinder im Walde ganz schlicht zu verlassen...“ (Szene 6) Es wurde ihr klar, daß Inhalte wie diese nicht „schön“ gesungen werden durften. Ihre Sprache wurde verständlicher, das Vibrato sparsamer.

Von diesem Moment an setzte bei der Darstellerin eine rasante Entwicklung ein. Sie hatte den Mut gefunden, ihre Stimme

zu verändern, um die jeweiligen Inhalte den Kindern verständlicher machen zu können. Und so wurde sie bei den Aufführungen auch mit viel Beifall belohnt, als sie auf der Bühne einen schrillen „Menschenfresserbelcanto“ erklingen ließ und ihren hungrigen Ehemann mit dem Besen zur Strecke brachte.

Inzwischen — nach drei Aufführungen — sind alle Mitspieler so vertraut mit dem gesamten Werk, daß die Mühen fast vergessen sind. Ein einziger Wunsch der Kinder steht noch offen: den Menschen kennenzulernen, der „ihre“ Musik geschrieben hat — mal einen „richtigen“ Komponisten zu sehen und zu sprechen.

Veronika Langguth-te Reh

Nach langer Probenzeit: hinreißende Spontaneität

Das hervorstechendste Merkmal der beiden Ahlener Aufführungen war Spontaneität. Die Kinder und Jugendlichen hatten sich das komplexe Werk Henzes so zu eigen gemacht, als hätten sie es mit dem Komponisten selber entwickelt — ein Beweis dafür, wie erfinderisch Unbelastetheit macht, wie produktiv eine gemeinsame Erarbeitung mit Kindern sein kann, wenn man den Mut hat, sie mit ihren Erfahrungen ernstzunehmen und auf ihre Spontaneität zu vertrauen. Diesen Mut hatten Veronika Langguth-te Reh und Wolfgang König und haben damit allen Beteiligten (nahezu 100 Jugendliche, Kinder und auch einige — wenige — Erwachsene) eine grundlegende Erfahrung mit Theater und Gesang ermöglicht: eine Erfahrung, die sie an einem anderen Stück als „Pollicino“ nicht hätten machen können, weil es ein vergleichbares, vor allem auch in seiner musikalischen Komplexität vergleichbares Stück nicht gibt.

Charakteristisch für „Pollicino“ und auch für die Art dieser Einstudierung war der Gesang. Er orientierte sich nicht an Maßstäben des Kunstgesangs (wie gemeinhin bei Kinderchören), sondern am sprachlichen Gestus. Veronika Langguth-te Reh, die das Stück mit den Darstellern szenisch und gesanglich erarbeitet hat, ließ die melodische Linie ganz aus der emotionalen Situation, der jeweiligen Szene entwickeln.

Das Ergebnis: keine „schönen“ Cantilenen, sondern die fast körperlich spürbare Umsetzung eines Gefühlsausdrucks, der die Zuhörer unmittelbar mit der Situation der Kinder auf der Bühne konfrontierte (z. B. beim „Hungerlied“ in der 1. Szene). Besonders eindringlich gelang diese Konfrontation dem achtjährigen Darsteller des Pollicino, Thomas Schweins. Wenn er z. B. seine Anklage gegen die Beschwichtigungsmetho-

den der Eltern mit einer trompetenähnlichen, durchdringenden, vibratolosen Stimme herausschleudert, trifft dies nicht nur das Holzfällerehepaar auf der Bühne. Diese Art des Singens bot den Kindern und Jugendlichen auch unter den Zuschauern ein Maximum an Identifikationsmöglichkeiten, während sie Kunstgesang bekanntlich ablehnen und „komisch“ finden.

Auch der Instrumentalpart ist von Henze so gestaltet, daß die Kinder (auch im Zuschauerraum bei einmaligem Hören) die Musik als direkte Umsetzung der Situation, in der sich die Bühnenkinder befanden, erleben konnten; sei es die Angst, allein im Wald zu sein (wunderbar der bewußte Einsatz der „unsauberen“ Intonation der Blockflöten mit ihrem unfertigen Klang als Ausdruck der ängstlichen Kinderseelen) oder z. B. die falsche Harmonie, wenn die Holzfällermutter zusammen mit den Kindern das Hohelied der Familie im reinsten A-Dur anstimmt, und jeder weiß, daß die Eltern eigentlich die Kinder loswerden wollen. So denunziert die Tonalität falsche Harmonisierung, während die A-Tonalität zum natürlichen Ausdruck menschlichen Erlebens wird.

Alle Mitwirkenden haben offenkundig sowohl das Libretto als auch die Musik bitter ernst genommen. Nichts wurde an diesem, Kennern wie Laien befriedigenden Stück verniedlicht — anders wäre es kaum denkbar, Kinder und Jugendliche über einen so langen Zeitraum hindurch „bei der Stange zu halten“. Um von vornherein vor allem den Eltern die Besorgnis zu nehmen, das Stück könne zu grausam sein, war im Programmheft der vieldiskutierte Aufsatz von Bruno Bettelheim „Kinder brauchen Märchen“ abgedruckt. Natürlich fürchteten sich die zahlreichen Kinder vor dem Men-

schenfresser Fürchterlich, auch wenn vom Zuschauerraum aus in dem Moment, in dem Fürchterlich die Bühne betrat, ein Kind rief: „Hallo, Herr Müller!“ Es war wie im Rollenspiel, die Kinder kannten einander, die Spielillusion wurde ständig durchbrochen vom Zuschauerraum aus und dennoch nicht entzaubert.

Es war wohlthuend zu sehen, daß auch die Inszenierung, die ja immerhin von den Kindern miterarbeitet worden war, dem Menschenfresser nicht verwehrt, die Messer zu wetzen, auf daß allen bei seinem „Schnufts, Schnufts“, mit dem er sich auf die Suche nach dem lockenden Kinderfleisch machte, ein Schauer über den Rücken lief. Einzelne Situationen waren gemeinsam mit den Kindern bis in den Dialog hinein entwickelt worden, und so gelangen szenische Lösungen für die einzelnen Episoden, die mit einem Mindestmaß an Aufwand einfach und plausibel waren. Die Regie hatte nur das Grundkonzept festgelegt, im übrigen blieb viel der Spontaneität der Darsteller überlassen.

Entsprechendes gilt für die Ausstattung: Kostüme, Bühnenbild, Masken (für die Tiere des Waldes) — alles war von Jugendlichen entworfen und auch ausgearbeitet worden (während der Aufführung übernahmen dann diese Jugendlichen die Aufgaben der Maskenbildner, Bühnenarbeiter, Inspizient u. ä.; da während der zweiten Ahlener Aufführung der Vorhang in den Umbaupausen offenblieb, dokumentierten sich für die zuschauenden Kinder auch diese Arbeiten und hielten zudem ihre Aufmerksamkeit wach).

Insgesamt läßt sich sagen: es sind sicher artifizilere und professionellere Inszenierungen denkbar, aber kaum solche, die allen Beteiligten mehr Spaß machen und das Konzept des Komponisten in so idealer Weise verwirklichen.

Beatrix Borchard



Musik im Fernsehen

„Musikdose“ – eine neue Sendefolge für Eltern und Kinder im ZDF

Redaktion: Klaus Meynersen
 Buch: Harald Ortlieb und
 Wolfgang Schmidt-
 Köngernheim
 Regie: Harald Ortlieb

Ziel der siebenteiligen Sendereihe ist, Zugänge zu musikalischem Erleben und eigenem Tun zu vermitteln. Adressaten sind Kinder vor allem im Alter von sechs bis zehn Jahren sowie Eltern, Lehrer und Jugendgruppenleiter. Ausgangspunkt der Drehbuchentwicklung war der bundesweite Modellversuch „Musik in der Grundschule“ des Staatlichen Instituts für Lehrerfort- und -weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz. Die Vermittlung musikalischer Prinzipien setzt im täglichen Erfahrungsraum des Kindes an. Von individuellen Urerlebnissen ausgehend, wird versucht, Brücken zur überlieferten Musik zu schlagen. Im Mittelpunkt einer Spielhandlung stehen die musikalischen Erlebnisse des zehnjährigen Philipp und seiner Spielkameraden.

16. Oktober 1983, 13.40 Uhr
Musizieren

Eines Nachmittags kommt Philipp gerade an der Musikhalle vorbei, als ein Konzertflügel eingeladen wird. Unbemerkt schleicht er ins Konzerthaus, um einen Blick hinter die Kulissen zu werfen. Schließlich hat er noch nie einen Flügel von innen gesehen, geschweige denn einem Klavierstimmer bei der Arbeit zugeschaut. Eine Geige

hat er noch nie in Händen gehalten. Philipp, allein im Saal und mit den Musikinstrumenten des Orchesters beschäftigt, schreckt hoch, als Musiker, Pianist und Dirigent das Podium betreten. Im Traum verarbeitet Philipp die Erlebnisse des Nachmittags: Er träumt, er sei der Dirigent und müsse den Instrumentengruppen die Einsätze geben. Anderntags beobachtet Philipp, wie ein Flügel – diesmal vor der eigenen Haustür – ausgelad-

den wird. Der Flügel gehört einem Violinvirtuosen, der in die Nachbarwohnung einzieht. Das erste Mal darf Philipp beim Geigenunterricht zuschauen, das andere Mal miterleben, wie der Violinvirtuose mit einem Pianisten ein Stück probt. Die Geige erzählt ihm ihre jahrhundertelange Lebensgeschichte.

Bei einem Trödler lernt Philipp Monika, die Tochter des Virtuosen, kennen. Monika ist stolz, daß sie aufs Konservatorium geht und Klavierspielen lernt. Auf dem Flügel des Vaters spielt sie Philipp eine Etüde vor. Das veranlaßt Philipp, eine Kostprobe seines Könnens zum besten zu geben. Aus Philipps Flohwalzersolo wird ein amüsanteres Spiel zu vier Händen.

Lerninhalte

1. Wie es hinter den Kulissen eines Konzerthauses aussieht
2. Welche Instrumentengruppen zu einem Sinfonieorchester gehören, wie sie klingen und wie die Sitzordnung der Musiker ist
3. Wie man Geigespielen lernt

4. Daß ständiges Üben von frühestem Alter an unabdingbar ist, um auf einem Musikinstrument ein Virtuose zu werden
5. Daß kostbare Instrumente, wie etwa eine Violine, sehr alt sein können
6. Wie das Miteinandermusizieren sozialen Kontakt auf spielerische Weise fördern kann

23. Oktober 1983, 13.40 Uhr
Inszenieren

Philipp und seine Spielkameraden bleiben auf einem Streifzug durch die Stadt neugierig vor den Schaukästen des Opernhauses stehen. Im Bühneneingang begegnen sie einem Regieassistenten, der sie zur nächsten Probe der Oper „Die Zauberflöte“ einlädt. Angeregt durch die Szenenbilder in den Schaukästen proben die Kinder zu Hause vor dem Spiegel Gesänge und Posen. Zu ihrer Überraschung sind den Kindern aber keine Gesangsrollen zugeordnet, sondern ein Auftritt in den Kostümen wilder Tiere. Zum ersten Mal selbst auf der Bühne

Der Regisseur probt mit den Kindern den Auftritt der wilden Tiere in der „Zauberflöte“ Foto: ZDF



Üben & Musizieren Aktuell

stehen und mitzerleben, wie eine Oper entsteht, beeindruckt die Kinder sehr.

Die Frage, ob man mit Musik zaubern kann – wie beispielsweise Tamino mit seiner Flöte –, beschäftigt Philipp lange Zeit. Philipp und sein Freund Benjamin kommen auf die Idee, selbst eine Oper zu inszenieren: „Rotkäppchen“ nach dem Märchen der Brüder Grimm. Philipp sitzt lange an seinem Schreibpult, ohne daß er eine Zeile zu Papier bringt. Im Schlaf begegnet er dem Verfasser des Zauberflötenlibrettos, Emanuel Schikaneder, der – in Gestalt eines Barocktheaterdirektors – ein „Traktat, ein Operntextbuch zu fertigen“ diktiert.

Nachdem Philipp weiß, welche Elemente zu einer Oper gehören, kommt es vor allem auf seinen Fleiß an, damit das „Rotkäppchen“ noch rechtzeitig zum Schulfest fertig wird.

Lerninhalte

1. Wie es hinter den Kulissen eines Opernhauses aussieht
2. Wie eine Oper inszeniert und aufgeführt wird
3. Daß Musik auch verzaubern kann
4. Daß Musik in Szene zu setzen dem spontanen Bedürfnis von Kindern entspricht: durch Verkleidung, Stimmimitation, Spiel usw.
5. Aus welchen Elementen eine Oper hauptsächlich besteht
6. Wie mit einfachen Requisiten, Kleidungsstücken und Klangerzeugern Kinder eine kleine Oper aufführen können

30. Oktober 1983, 13.40 Uhr
Singen

Auf der Premierenfeier nach der Aufführung der Kinderoper „Rotkäppchen“ übt Philipp

Manöverkritik gegenüber seinen Sängern. „Richtig singen ist eben etwas anderes“, meint Philipp und verweist auf die Beatles, deren Stimmen gerade aus einer Musikbox dröhnen. Der Einwand der Kinder: „Von wegen Stimme – das ist doch alles nur Technik! Ohne Mikro könnten die gar nicht singen...“ geht Philipp im Kopfherum. Wenn das so wäre, dann könnte im Grunde jeder gut singen, wenn er nur die technischen Geräte dazu hätte. In einem Traum sieht sich Philipp als Gesangsstar vor dem Mikrofon eines Musikstudios stehen und erlebt, wie seine Stimme technisch aufgemotzt wird. Mit Kassettenrecorder und Mikrofon probiert Philipp aus, was er mit seiner Stimme alles machen und wie er sie verfremden kann. Als seine Spielkameraden dazustoßen, entwickeln sie spontane Wechselgesänge mit dadaistisch-tierhaften Lauten.

Daß richtige Stimmbildung ohne Mikros und Verstärker stattfindet, wird Philipp erst bei einem Besuch in einer Musikhochschule klar, wo die Schwester seiner Freundin Gesang studiert. Die Stimme der Gesanglehrerin geht Philipp nicht mehr aus dem Sinn: „Wir genießen die himmlischen Freuden...“ Musik – ein Vorgesmack auf den Himmel?

Lerninhalte

1. Wie Gesang in einer von Kindern gestalteten Oper in Szene gesetzt werden kann
2. Wie die normale menschliche Stimme elektroakustisch verändert, manipuliert werden kann
3. Wie Menschen auf spontane Art ihre Lebensfreude durch Singen ausdrücken

4. Was man mit der Stimme – außer singen – sonst noch alles machen kann
5. Welche Rolle das Singen im Gottesdienst spielt
6. Was es bedeutet, Gesang zu studieren
7. Daß Gesang auch als Ausdruck und Vorgeschmack himmlischer Freude empfunden werden kann

6. November 1983, 13.40 Uhr
Musikinstrumente bauen

Philipp, Steffi und Benjamin sind auf der Pirsch durch den Stadtwald. Sie entdecken, daß man, um Musik zu machen, nicht unbedingt Musikinstrumente braucht. Während Philipp seinen Flitzbogen zum Streichinstrument umfunktioniert, sucht Steffi nach Gräsern und Blättern, auf denen man blasend Töne erzeugen kann. Benjamin schließlich findet, daß Baumstämme und Hölzer ein geeignetes Schlagzeug abgeben. Auf ihrem Streifzug gelangen die Kinder schließlich zu einer Waldbühne, wo eine Band mit E-Gitarrist, Saxophonist und Drummer gerade für ein Open-air-Konzert probt.

Beindruckt vom Sound und dem Glitzern der Instrumente beschließen die Kinder, selbst eine Band zu gründen. Der Besuch in einer Musikhandlung bringt sie zwar den Instrumenten näher, nicht aber der Verwirklichung ihres Vorhabens. Schließlich fehlt ihnen das Geld, um sich die Instrumente kaufen zu können.

Beim Einschlafen kommt Philipp eine Idee. Wie wär's, wenn sie sich ihre Instrumente selbst bauen? Dreimal muß Philipp träumen, bis er weiß, wie aus einem Brett eine Gitarre, aus einem Gartenschlauch ein Saxophon und aus Töpfen eine Schlagzeuggruppe wird. Von den geträumten Bauanleitungen bis zur ersten Konzertprobe auf der Waldbühne ist der Weg nicht mehr weit.

Lerninhalte

1. Wie sich einfachen Objekten der Alltagswelt (Urinstrumenten) Klänge entlocken lassen

2. Welches die drei wichtigsten Gruppen von Klangerzeugern sind
3. Wie professionelle Musikinstrumente hergestellt werden und wie sie funktionieren
4. Mit welchen Mitteln Kinder Musikinstrumente selber herstellen und welche Töne sie damit erzeugen können

13. November 1983, 13.40 Uhr
Musik erfinden und spielen

Philipp und seine Spielkameraden treffen sich, um mit ihren selbstgebauten Instrumenten zu musizieren. Viel kommt dabei nicht heraus. Sollte es vielleicht daran liegen, daß zum Musizieren die Noten fehlen? Die Begegnung mit einem Organisten gibt Philipp Klarheit: „Wenn man improvisiert, braucht man keine Noten.“ Was improvisieren bedeutet, erfährt Philipp aus einem Lexikon, nicht aber, wie man improvisiert. In einem Traum erlebt der Junge, wie der Organist als Schüler von Johann Sebastian Bach an einer Arp-Schnitger-Orgel in die Kunst der Improvisation eingewiesen wird.

Philipp probiert die Improvisationsanweisungen auf seiner selbstgebauten Gitarre aus – ohne Erfolg. Der Organist, angetan von Philipps Gitarre, zeigt dem Jungen, wie man auf einem Saiteninstrument improvisieren kann. Ein musikalischer Dialog entspinnt sich zwischen den beiden. Jetzt kann Philipp seinen Spielgefährten endlich vormachen, wie man ohne Noten musizieren kann. In der Phantasie sieht sich der Junge schon – mit den andern gemeinsam – ein Konzert auf richtigen Instrumenten geben.

Lerninhalte

1. Wie man auf selbstgebauten Instrumenten allein und mit anderen auch ohne Noten musizieren kann
2. Was Improvisieren bedeutet und welche Regeln es dafür gibt
3. Daß es in der Musikgeschichte Stücke gibt, die nach bestimmten Regeln der Impro-



Philipp bei einer Improvisationsübung mit Spielkameraden. Musizieren ohne Noten auf Selbstbauinstrumenten Foto: ZDF

visation erdacht und in Notenform aufgeschrieben sind
4. Daß Improvisation nicht auf sogenannte ernste Musik (zum Beispiel Orgel) beschränkt bleibt, sondern gerade auch wesentliches Prinzip im Bereich der Unterhaltungsmusik (zum Beispiel Jazz) sein kann

20. November 1983, 13.40 Uhr **Komponieren und Notieren**

Es ist ein schwüler Spätsommerabend. Philipps Eltern fahren ins Konzert. Kaum hat Philipp sich schlafen gelegt, erhellt der erste Blitz eines Gewitters das Kinderzimmer, gefolgt von fernem Donnern. Das Gewitter kommt allmählich näher. Philipp beobachtet am Fenster die ersten Regentropfen und schläft darüber ein. Im Traum gelangt er schlafwandelnd zu einer Wetterstation mit einem Schaltpult für Blitz, Donner, Regen und Wind. Philipp probiert daran herum. Die Reihenfolge, in der er blitzt und donnert, erscheint als notierte Komposition auf Computerpapier ausgedruckt.

Die Idee, aus Gewittergeräuschen eine Sinfonie zu komponieren, beschäftigt Philipp den folgenden Tag. Der erste Versuch, den Kompositionsentwurf mit seinen Spielkameraden aufzuführen, scheitert. Ein Traum versetzt Philipp um Jahrhunderte zurück in die Stadt Wien, wo Ludwig van Beethoven gerade dabei ist, ein Gewitter für die Sinfonie Nr. 6 (Pastorale) zu komponieren. So wie Beethoven möchte er auch komponieren können: auf richtigem Notenpapier mit vielen Linienreihen untereinander. Geträumt – notiert. In Vaters Garage probt Philipp mit seinen Spielkameraden die Aufführung seiner Gewittersinfonie. Diesmal hat er mehr Erfolg.

Lerninhalte

1. Daß Naturgeräusche und -erscheinungen zu musikalischen Erfindungen anregen können
2. Wie sich geräuschhafte Ereignisse zeitlich organisieren und zu ersten Kompositionen miteinander verknüpfen lassen
3. Wie diese klanglichen Ereignisse durch visuelle Zeichen no-

tiert werden können (Vorstufe von Notenschrift)
4. Wie die Partitur einer Sinfonie aufgebaut ist und wie sie in Musik umgesetzt wird
5. Inwiefern eine musikalische Komposition mehr ist als die Imitation naturhafter Erscheinungen oder Erlebnisse

27. November 1983, 13.40 Uhr **Musik hören und erleben**

Philipp macht sich auf den Weg zum Großvater. Die Mutter steckt dem Jungen einen Geldschein zu, damit er dem Großvater ein Mitbringsel kauft. Die Verständigung zwischen Philipp und der Mutter wird durch laute Radiomusik beeinträchtigt. Unterwegs in Bahn und Läden die gleiche Musikberieselung.
Philipp ist irritiert, als er den Großvater geistesabwesend, mit geschlossenen Augen, in einem Hi-Fi-Ohrensessel vorfindet. Der Großvater erklärt Philipp über das Geheimnis seines Abwesendseins auf: Wer intensiv Musik hört, tritt über die Klänge mit dem Komponisten

der Musik in Verbindung. Über das Hörerlebnis Raum und Zeit überwinden, das möchte Philipp auch ausprobieren. Im Ohrensessel des Großvaters tritt er eine „Reise des Hörens“ an: über den Äther, die Musiker bis zum Komponisten. Ein Hi-Fi-Markt versucht, unter dem Motto „Rolling-Bach“ auch jungen Leuten den Komponisten J.S. Bach näherzubringen.

Philipp und seine Spielkameraden führen zu einer modernen Synthesizer-Adaption des Brandenburgischen Konzerts Nr. 3 eine Art Rollschuhballett auf. Der Rollschuhlauf endet für Philipp mit einem blutigen Knie, das vom Arzt geröntgt werden muß. Im Wartezimmer tönt leise Musik aus den Lautsprechern: J.S. Bach! Die anderen Patienten lauschen in sich gekehrt. „Man müßte einen Röntgenblick haben“, denkt Philipp, „dann könnte man beobachten, was die Leute beim Musikhören sehen.“ Gedacht – geschehen: Philipp sieht, wie jeder Hörer die Musik mit jeweils anderen Bildfolgen assoziiert. Als Philipp und seine Eltern allen Lärm der Großstadt bei einem Picknick in freier Natur hinter sich gelassen haben, nimmt die Mutter eine Musik wahr, die von ganz innen kommt.

Lerninhalte

1. Wie ständige Musikberieselung das Hinhören und Zuhören beeinträchtigt
2. Daß Musikhören die ganze Aufmerksamkeit des Zuhörers beansprucht
3. Wie ein Zuhörer durch geschultes und intensives Hören sich in die Klangwelt eines Komponisten hineinversetzen kann
4. Wie Musikhören in körperliche Bewegung, in Tanz, umgesetzt werden kann
5. Daß ein und dasselbe Musikstück im Bewußtsein verschiedener Zuhörer unterschiedlich erlebt und individuell gesehen wird
6. Wie man die Stille als Ursprung der Musik erkennen lernt

Üben & Musizieren Aktuell

„In den Keller gehen, einen alten Schlauch holen...“

Eindrücke von Sechs- bis Zwölfjährigen

Einige Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren aus der Umgebung von Mainz hatten Gelegenheit, sich die fünfte Folge der „Musikdose“, „Improvisieren“, anzusehen. Nach der Vorführung wurden zwei Gesprächsrunden gebildet. Den Zehn- bis Zwölfjährigen gefiel die Sendung durchweg gut. Insbesondere fühlten sie sich durch die Spielhandlung angeregt, selbst zu improvisieren und Instrumente zu bauen. Die in der Sendung vorgestellten Ideen sahen die Kinder als originell an. Nicht gerade als Ohrenschmaus empfanden die jugendlichen Zuschauer eine avantgardistische Improvisation. Auszüge aus den Werken von Bach und Improvisationen im Stil des großen Komponisten bezeichneten sie dagegen als sehr melodios und „toll“. Weiter wurde „Musikdose“ als lehrreich und vor allen Dingen als verständlich empfunden. „Da geht das Lernen viel leichter“, meinte ein Mädchen. An Philipp, unserem kleinen Musiker in „Musikdose“, bewunderten sie vor allem dessen Unternehmungsgest. Sehr gut gefielen den Kindern schließlich die Traumszenen. Für sie war es durchaus nicht störend, sich plötzlich, wie in der fünften Folge der „Musikdose“, in die Zeit des Barock zurückversetzt zu sehen. Die Jazz-Improvisationen am Ende des Beitrags erschienen den Kindern als unrealistisch: „Wie soll man merken, wenn einer ein Solo spielen will!“ Aus der Gruppe der Sechs- bis Achtjährigen, die am ehesten dem von der Redaktion anvisierten Adressatenkreis entspricht, wird auf die offene Frage: „Na, wie habt Ihr denn die Sendung erlebt?“ spontan und zutreffend der Inhalt des Beitrags wiedergegeben: „Der Junge hat sich getraut, zur Orgel hochzugehen, um sich die Tasten erklären zu lassen... Der Junge hat einen Freund gefunden, der ihm etwas vorgemacht hat, und zuletzt haben beide zusammen musiziert... Der Junge hat geträumt, im Mittelalter zu sein... Es war schön, daß der Junge den anderen etwas beigebracht hat...“ „Und sonst?“ „Toll waren die selbstgebaute Musikinstrumente... Ich fand die Trompete sehr lustig, die war aus einem Gartenschlauch.“ „Etwas hat Euch sicher nicht gefallen?“ „Ja, die Orgel hat zu lange gespielt, das war langweilig... Die Musik mit den beiden Scheiben war gräßlich, die klang so schrecklich, da waren so schiefe Töne drin...“ „Was würdet Ihr zu Hause tun, nachdem der Fernseher abgeschaltet wurde?“ „Der Mutter erzählen, wie die Musikschule war... In den Keller gehen, einen alten Schlauch holen...“

Üben & Musizieren

Musikprogramme

Oktober 1983

6. 10.

19.30 Uhr, ZDF Sing mit uns
22.00 Uhr, ARD Musikladen

7. 10.

9.45 Uhr, S/3 SF Musik 9. – 11. Schuljahr, Musik und Bewegung 2 – Takt und Rhythmus
19.30 Uhr, S/3 Formes Eins – Internationale Hitparade
22.20 Uhr, ZDF Aspekte
23.15 Uhr, S/3 Kleines Musik-Kolleg (13)

8. 10.

20.00 Uhr, BR/3 32. Internationaler Musikwettbewerb der ARD aus Schloß Schleißheim
22.15 Uhr, S/3 Teresa Berganza singt spanische Lieder

9. 10.

12.00 Uhr, ZDF Das Sonntagskonzert: Zwischen Hexengrund und Schwarzatal
14.30 Uhr, BR/3 Die Geige. Musikalische Betrachtungen von I. Scherb
19.30 Uhr, ZDF Erkennen Sie die Melodie?
20.05 Uhr, S/3 Ballett im Dritten: Eva Evdokimova, Portrait

10. 10.

21.30 Uhr, S/3 Jazz am Montagabend, heute mit dem Michael Sagmeister Trio

11. 10.

8.20 Uhr, S/3 SF Musik 7. – 9. Schuljahr, Musik und Bewegung 3 – Melodie und Form
19.30 Uhr, BR/3 Sagst, was'd magst

13. 10.

9.45 Uhr, S/3 SF Musik 9. – 11. Schuljahr, Musik und Technik 3 – Schallausbreitung

14. 10.

19.30 Uhr, S/3 Lieder & Leute extra, heute mit der GAP Band
22.20 Uhr, ZDF Aspekte

15. 10.

19.00 Uhr, BR/3 Lieder – Rhythmen – Melodien
20.35 Uhr, S/3 Lieder & Leute
22.05 Uhr, ARD Rockpalast – Eurovisionssendung mit drei internationalen Gruppen
22.20 Uhr, S/3 100 Jahre Berliner Philharmonisches Orchester (1)

16. 10.

- 10.30 Uhr, ZDF J. S. Bach: Brandenburgische Konzerte Nr. 4 und 6
12.00 Uhr, ZDF Das Sonntagskonzert: Musikalischer Segeltörn an der jugoslawischen Küste
13.40 Uhr, ZDF Musikdose: 1. Musizieren
13.45 Uhr, ARD F. Mendelssohn Bartholdy: Konzert für Klavier und Streichorchester in d-Moll
14.55 Uhr, ZDF F. Lehár: „Der Zarewitsch“
20.00 Uhr, S/3 100 Jahre Berliner Philharmonisches Orchester (2)
21.35 Uhr, ZDF B. Kaempfert – Ein Leben voller Musik

17. 10.

- 19.30 Uhr, ZDF Hitparade
21.55 Uhr, S/3 Jazz am Montagabend, heute mit Volker Kriegel und dem Mild Maniac Orchestra

18. 10.

- 19.30 Uhr, BR/3 Rock aus dem Alabama

19. 10.

- 16.45 Uhr, ARD Lieder und Leute
17.30 Uhr, BR/3 Songs alive (5)
19.30 Uhr, S/3 Pop Stop

20. 10.

- 21.00 Uhr, BR/3 Pop Stop
23.00 Uhr, ARD J. S. Bach: Musicalisches Opfer BWV 1079

21. 10.

- 9.45 Uhr, S/3 SF Musik 9.–11. Schuljahr, Musik und Bewegung 3 – Melodie und Form
17.25 Uhr, S/3 SF Musik 9.–11. Schuljahr, Musik in ihrer Zeit – Vorinformation
19.30 Uhr, S/3 Lieder & Leute extra, heute mit Edo Zanki
22.20 Uhr, ZDF Aspekte

22. 10.

- 15.30 Uhr, ARD Musikantenstadl
19.00 Uhr, BR/3 Lieder – Rhythmen – Melodien
22.00 Uhr, S/3 A. Bruckner: Sinfonie Nr. 8 c-Moll, Dirigent: E. Jochum

23. 10.

- 10.30 Uhr, ZDF J. S. Bach: Brandenburgische Konzerte Nr. 2 und 3
13.15 Uhr, ARD Rachmaninow-Konzert
13.40 Uhr, ZDF Musikdose: 2. Inszenieren
14.30 Uhr, BR/3 Das Klavier. Musikalische Betrachtungen
21.30 Uhr, ZDF Gala anlässlich des 100jährigen Bestehens der Metropolitan Opera New York

24. 10.

- 22.10 Uhr, S/3 Jazz am Montagabend, heute mit dem Schwab-Hinze-Duo

25. 10.

- 19.00 Uhr, BR/3 Musik aus bayerischen Klöstern, heute aus Münchsdeggingen
19.30 Uhr, BR/3 Sagst, was'd magst. Musik und Gespräche für junge Leute
20.15 Uhr, ARD An hellen Tagen – Musik aus dem Schwarzwald

26. 10.

- 17.30 Uhr, BR/3 Songs alive (6)

27. 10.

- 19.30 Uhr, ZDF Die Super-Hitparade
21.00 Uhr, BR/3 Pop Stop

28. 10.

- 19.30 Uhr, S/3 Lieder & Leute extra, heute mit Clarence Gatemouth Brown
22.20 Uhr, ZDF Aspekte

29. 10.

- 19.00 Uhr, BR/3 Lieder – Rhythmen – Melodien
19.50 Uhr, S/3 Lieder & Leute
21.20 Uhr, S/3 P. Zadeks „Figaro“
0.15 Uhr, ARD Jazz-Festival in Berlin

30. 10.

- 11.15 Uhr, ARD Tempo '83 – Rock 'n' Roll High School (2)
13.15 Uhr, ARD Ouvertüren von L. van Beethoven
13.40 Uhr, ZDF Musikdose: 3. Singen

31. 10.

- 18.00 Uhr, ZDF Jeder braucht Musik
20.20 Uhr, BR/3 Luther-Lieder
21.20 Uhr, S/3 Jazz am Montagabend, heute mit dem Attila Zoller-Trio

SF = Schulfernsehen

Üben &
Musizieren

Üben & Musizieren Aktuell

Neu-erscheinungen

Bücher

Liviu von Braha: „**Phänomene der Rockmusik**“ (Heinrichshofen's Verlag, Wilhelmshaven 1983, 178 S., 16,80 DM)

Reinhard Gerlach: „**Strophen von Leben, Traum und Tod**“ – Ein Essay über Rückert-Lieder von Gustav Mahler (Heinrichshofen's Verlag, Wilhelmshaven 1983, 129 S., 16,80 DM)

„**Jazzrock**“ – Tendenzen einer modernen Musik, hrsg. v. Burghard König (Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1983, 293 S., 14,80 DM)

Petra Klein: „**Tanztherapie**“ eine einführende Betrachtung im Vergleich mit Konzentrativer und Integrativer Bewegungstherapie (Pro Janus Verlag, vorm. Ohlsen-Verlag, Suderburg 1983, 176 S., 26,80 DM)

Meisterwerke der Musik – Heft 34: Norbert J. Schneider, „**Robert Schumann**“, I. Sinfonie B-Dur op. 38 – Heft 37: Karl-Heinz Schlager, „**Joseph Haydn**“, Sinfonie Nr. 104 D-Dur (Wilh. Fink Verlag, München 1983, 63 S. u. 55 S., je 9,80 DM)

Franzpete Messmer: „**Ein Leben in der Renaissance Orlando di Lasso**“. Musik zwischen Mit-

telalter und Neuzeit (Edition Wissenschaft & Literatur, München 1982, 240 S., 78,- DM)

P. Meyer-Siat: „**Historische Orgeln im Elsaß**“ (Verlag Schnell & Steiner, München 1983, 304 S. mit 130 Abbild., 48,- DM)

Volker Scherliess: „**Igor Strawinsky und seine Zeit**“ (Laaber-Verlag, Laaber 1983, 368 S. mit zahlr. Notenbeispielen und Abbild. auf Tafeln, 64,- DM, Subskriptionspreis bei Reihenbezug: 56,- DM)

Erich Schulze: „**Kommentar zum Künstlersozialversicherungsgesetz**“ (KSVG) (Heinrichshofen's Verlag, Wilhelmshaven 1983, 208 S., 19,80 DM)

Tonkünstler-Kalender 1984. Der Taschenkalender für Musikerzieher, konzertierende Künstler, Sänger, Orchestermusiker, Kirchenmusiker, Musikstudierende und Musikliebhaber (Musikverlag Robert Liebau, Berlin 1983, ca. 100 S., 12,20 DM)

Lehrwerke

Halef Krug: „**Gitarrenschele 1 für kleine Leute**“ (Lipura Verlagsgesellschaft, Rangendingen 1983, 30 S. u. Begleitheft, 12,80 DM)

Friedrich Reinhardt: „**Spiele mit Klängen**“ – Anleitungen für Kindergarten und Grundschule (Don Bosco Verlag, München 1983, 83 S., 19,80 DM)

Noten

Johann Sebastian Bach: Ouvertüre (Orchestersuite) h-Moll für Flöte und obligates Cembalo (Klavier), bearbeitet von Gerhard Kirchner (Bärenreiter Verlag, Kassel 1983)

Liselotte Böhn: „Lern im Spiel zu zweit“ – Leichte Duette für zwei Sopranflöten (Nagels Verlag, Kassel 1983)

Joseph Haydn: „Trio in D für drei Gitarren“ – Nach dem Streichquartett op. 2 Nr. 2 und der überlieferten Lautenfassung, bearb. von Heinz Teuchert (Ricordi & Co. Bühnen- und Musikverlag, München 1983)

„**Musik der Minnesänger**“ – Deutsche Lieder und Instrumentalstücke des Mittelalters, bearb. für-Gesang oder Blockflöte und Gitarre von Rainer Luckhardt (Ricordi & Co. Bühnen- und Musikverlag, München 1983)

Piero Rattalino (Hrsg.): „**I miei primi moderni**“ – Meine ersten Modernen für Klavier (Ricordi & Co., Milano 1983)

Schallplatten

Anthologie südostasiatischer Musik, hrsg. v. Musikwissenschaftlichen Institut der Universität Basel mit dem Experimentalstudio der Heinrich-Strobel-Stiftung des Südwestfunks in Freiburg/Br.: „**Das Volk von Mandailing auf Sumatra**“ – „**Das Volk von Angkola auf Sumatra**“ – „**Swri Lanika**“ (Bärenreiter-Musicaphon 30 SL 2567-2568-2569, je eine LP)

Johann Sebastian Bach: Kantaten BWV 129 Gelobet sei der Herr, mein Gott – BWV 39 Brich dem Hungrigen dein Brot – BWV 170 Vergnügte Ruh, beliebte Seelenlust – BWV 35 Geist und Seele wird verwirret – BWV 45 Es ist dir gesagt, Mensch, was gut ist – BWV 17 Wer Dank opfert, der preiset mich – BWV 27 Wer weiß, wie nahe mir mein Ende – BWV 47 Wer sich selbst erhöht, der soll erniedrigt werden. Gächinger Kantorei Stuttgart, Bach-Collegium Stuttgart, Leitung: Helmuth Rilling (Hänssler-Verlag, Nr. 98.732/733/734/735, je 1 LP)

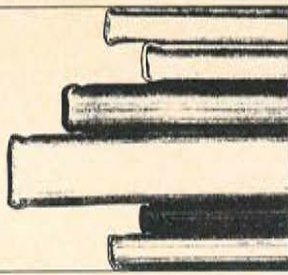
John Gamble: „Ayres“. Gisela Rohmert, Alt; Klaus Oestreicher, Theorbe (Studio Edition W 83002/Verlag für Musik und Kunst, Hofheim)

Jazz und Lyrik „**Ringeljazz**“ – Lyrik von Gottfried Benn, Jacques Prévert und Joachim Ringelnatz. Gert Westphal und das Metronome Quintett (Jecklin-Disco 576)

Wolfgang Amadeus Mozart: Divertimento für Violine, Viola und Violoncello Es-Dur KV 563. Wiener Streichtrio (Calig 30 497)

Louis Spohr: Sonaten op. 113 und 114 – Fantasie op. 35 – Variationen op. 36 für Harfe und Violine. Ursula Holliger, Harfe; Thomas Füre, Violine (Jecklin-Disco 573)

„**Volkslieder aus Mähren**“ vertont von Leoš Janáček und Bohuslav Martinů. Alena Bičová, Gesang; René Wallenstein, Klavier (opus 7006/Capella Musikproduktion und Verlag, Wiesbaden)



Konrad Wolff: „Interpretation auf dem Klavier – Was wir von Artur Schnabel lernen“ (Piper Verlag, München 1979, 219 S., 38,— DM)

Ein Buch, das ich jedem Pianisten in die Hand drücken möchte, Amateur- wie Berufsspieler, Pädagogen wie Studierenden. Sehr schön schreibt Alfred Brendel in der Einführung: „Konrad Wolffs Buch soll dazu beitragen, die Bedeutung Schnabels besser zu verstehen; zugleich reicht es über die Person Schnabels weit hinaus ins Musikalisch-Allgemeine. Ich halte es für eines der wichtigsten Musikbücher seit langer Zeit, für eines der ganz wenigen, die den praktizierenden Musiker tatsächlich betreffen, ihn direkt herausfordern ... Es erklärt den Bewunderern des großen Pianisten so manche, auch bizarre, Eigenschaft des Spiels; es zeigt dem musikalisch Interessierten, welche Probleme einen Interpretieren, sofern er zu reflektieren vermag und zu reflektieren wagt, bedrängen; und es vermittelt, endlich wieder nach mehr als einem Jahrhundert, einen Überblick über das Feld pianistischer Interpretation in seiner Gesamtheit. Es versucht nicht, Schnabel als allwissend oder unfehlbar hinzustellen. Noch weniger versucht es, Schnabel zu korrigieren: Wir danken Professor Wolff, daß er die Botschaft seines Lehrers so rein und unpräntiös aufgezeichnet hat“.

Als ich zusammen mit Alfred Brendel vor mehr als dreißig Jahren an einem Meisterkurs Edwin Fischers in Luzern teilnahm, merkten wir bald, daß Fischer von zwei seiner Kollegen mit besonderer Hochachtung und Bewunderung sprach, nämlich von Alfred Cortot und

Artur Schnabel, mit dem er sich nach jahrelanger Trennung durch den Krieg wieder getroffen und versöhnt hatte. Mit Vorliebe zitierte Fischer Schnabels Antwort auf die Frage einer amerikanischen Schülerin: *Do you play in time or with feeling? – Why should I not feel in time!*“ Als Künstler und Pädagogen hatten Fischer und Schnabel vieles gemeinsam: die frische, oft unkonventionelle Art des Musizierens, die Liebe zu Mozart und die für ihre Generation neuartige Erkenntnis, daß das non-legato die vorherrschende Anschlagsart in Mozarts Passagen war, eine orchestrale Vorstellung des Klavierklangs, die dazu führte, daß beide Meister auf dem Klavier Klänge hervorzaubern konnten, von denen wir uns vorher nie etwas hatten träumen lassen, schließlich noch gemeinsame Vorstellungen über die Unterrichtsmethoden. Das ging so weit, daß beide ganz ähnliche Scherzworte im Unterricht gebrauchten. Schnabel: „Wo die Not am höchsten, ist der Lärm am größten!“ Fischer: „Wo die Not am größten, ist das Pedal am nächsten!“.

Sogar in ihren Defekten hatten die beiden Meister manches gemeinsam: Trotz einer hervorragenden Klaviertechnik – man höre nur Schuberts Es-Dur Impromptu in beiden Interpretationen – gab es gelegentlich etliche falsche Noten und in der Aufregung konnte die rhythmische Kontrolle (unfreiwillig) gelegentlich verloren gehen. Jörg Demus formulierte das einmal so: „Wo Schnabel läuft, da rennt Fischer“.

Beide wußten um das Geheimnis der Inspiration. Schnabel: „Der reife Interpret richtet sein Bestreben auf die seltenen Augen-

blicke der Inspiration, die seine Vorstellung des Werkes eins werden lassen mit der Klanggestalt, die es bei der Aufführung annimmt. In solchen Momenten geht das Technische über die bloße Beherrschung des Körpers hinaus, der aufhört, Befehlsempfänger des inneren Ohrs zu sein: Technik wird vielmehr zur körperlichen Aktivität, die ihrerseits die schöpferische Phantasie anzuregen vermag. Erfüllte Augenblicke solcher Art kann man nicht als selbstverständlich hinnehmen; sie ereignen sich unerwartet, wenn überhaupt, und sie verschwinden ebenso plötzlich. Durch das Training aller geistigen und physischen Fähigkeiten kann man jedoch erreichen, daß schließlich, mit genügend Geduld und Disziplin, Unstimmigkeiten zwischen dem Konzept und der Aufführung behoben werden“.

Fischer hat das ähnlich ausgedrückt: „Aber alles Studieren schafft es, alles Talent, aller Fleiß nicht allein, wenn nicht das ganze Leben danach eingestellt ist, ein Mittler großer Gedanken und Empfindungen zu werden. Jede Tat, ja, jeder Gedanke hinterläßt seine Spur an der Persönlichkeit. Man lebe so, daß sich die Reinheit bis auf den Bissen erstreckt, den man zum Munde führt. So vorbereitet wird sich jenes Etwas einstellen, das unlehrbar ist, jene Gunst der stillen Stunde, da der Geist des Komponisten zu uns spricht, jener Moment des Unbewußten, des Sich-selbst-Entrücktseins, nennen Sie es Intuition, Gnade – da lösen sich alle Bindungen, alle Hemmungen verschwinden. Sie fühlen sich schwebend. Man fühlt nicht mehr: *ich* spiele, sondern es spielt, und siehe, alles ist richtig; wie von göttlicher Hand gelenkt entfließen die Melodie Ihren Fingern, es durchströmt Sie, und Sie lassen sich von diesem Strömen tragen, und Sie erleben in Demut das höchste Glück des nachschaffenden Künstlers: nur noch Medium, nur Mittler zu sein zwischen dem Göttlichen, dem Ewigen und den Menschen“¹⁾.

Beide Meister wußten auch um das Geheimnis des gelösten, mit

Lockerheit produzierten Klaviertons. Konrad Wolff berichtet: „Im letzten Gespräch, das ich mit Schnabel in seinem Todesjahr über dieses Buch führte, bat er mich, zu betonen, daß bei jeder allgemeinen physischen Ausbildung am Klavier eine „angespannte Konzentration auf Entspannung“ absolut notwendig sei: „Angespannt soll nur der Kopf sein“. Er bekannte wie schwierig dies sei, und gab zu, daß er selber während seiner ganzen Karriere um Lockerheit kämpfen mußte, wobei er sich besonders auf gelockerte Akkordtechnik konzentrierte“. Ganz ähnliche Probleme hatte auch Edwin Fischer sein ganzes Leben lang zu bekämpfen gehabt. Fischer:

„Jede Anstrengung, jeder Anschlag, Strich, Ton bedeutet Spannung, für die notwendige Entspannung zu sorgen, ist unsere wichtigste Aufgabe, ob Sänger, ob Pianist, ob Geiger, Cellist oder Bläser, nur der mit dem Minimum von Spannung erzeugte Ton, dem unmittelbar die Entspannung folgt, trägt, klingt und kann auf seinem Wege echte Empfindung mitführen. Ein gepreßter Ton klopft vergebens an das Herz des Hörers; er wird nicht eingelassen, der schwebende Ton ist aber ein geeignetes Vehikel, auf dem keine Empfindung wie ein Reiter auf der Ätherwelle ins Gemüt des Empfängers gelangt. Mit der Schärfe des Verstandes die Gründe der Hemmungen zu erkennen, ist die wichtigste Aufgabe. Glauben Sie aber nicht, in unserer Kunst sei es mit der einmaligen Erreichung des Zieles getan: je stärker, je leidenschaftlicher das seelische Empfinden, um so größer die Gefahr neuer Versteifung, neuer Probleme; ich selbst führe einen lebenslangen Kampf gegen immer neue Teufel der Verkrampfung“²⁾.

Allein schon diese Formulierungen zeigen bei aller Verwandtschaft aber auch die Unterschiede zwischen diesen beiden großen Pianisten auf: Bei Fischer auch im Wort ein stärkeres Streben nach intellektueller Durchbringung und Beherrschung. Im Sinne Schillers könnte man Fischer den naiven und Schnabel den sentimentalischen Künstler nennen.

Das Wertvolle an diesem Buch ist nun, daß es Einblicke in jene hohen Stufen des künstlerischen

Üben & Musizieren Aktuell

Schaffens vermittelt, die in den letzten Jahrzehnten beim Musizieren sehr verflacht worden sind. Nur wenige Musiker wissen heute noch über die vielen Spannungszustände zwischen den Noten Bescheid, über die Geheimnisse von Phrasierung und Metrik, von Rhythmus und Dynamik, die Musik erst zu einer lebendigen Erfahrung und Mitteilung machen. Hier ist das Buch nun eine wahre Fundgrube, und es ist Konrad Wolff zu verdanken, daß er oft komplizierte Zusammenhänge einfach und klar zu formulieren versteht. Es kommt dabei keineswegs drauf an, jeden Spannungsverlauf genauso zu empfinden und darzustellen wie Schnabel es tat – oft kann man das genaue Gegenteil vertreten³⁾; wichtig ist nur, daß überhaupt ein Spannungsverlauf empfunden und dargestellt wird. Wie Konrad Wolff bei einem späteren Interview mit Alfred Brendel erklärte, war Artur Schnabel keineswegs so dogmatisch, wie er aus manchen seiner Feststellungen erscheint, sondern ließ auch entgegengesetzte Meinungen manchmal gelten. Seine eigenen Interpretationen zeigen oft eine große Variationsbreite. In der Einführung sagt Brendel, daß Schnabel nicht nur zu Bewunderung sondern auch zu Widerspruch herausfordere. Dies gilt vor allem für jenen Aspekt, wo Schnabel das Intellektuelle in der Musik überspitzt. Wenn es um die Wahl zwischen zwei musikalischen Lesarten ging, hat Schnabel fast stets die Unwahrscheinlichere bevorzugt, nach seinem Prinzip: „Music and the line of most resistance“ (Titel seines 1942 erschienenen Buches). Das konnte gelegentlich zu absurden Lösungen führen, etwa im 5.

Takt des 2. Satzes von Schuberts B-Dur Sonate, D 960, wo Schnabel anstelle des h in der Oberstimme ein cis (Druckfehler der alten Gesamtausgabe) spielte. Schnabels musikwissenschaftliche Exkurse, etwa in seiner Beethoven-Ausgabe zu einigen Stellen in op. 101 und 106 wirken peinlich, weil er auf diesem Gebiet trotz aller Intelligenz ein Dilettant war. Bei aller Bewunderung für Schnabel und seine an sich gesunden Prinzipien, werden sich nur wenige Musiker mit seiner Interpretation in den Notenbeispielen 21, 26c, 41 und 113 einverstanden erklären. Das auf S. 89 zitierte *espressivo* im Finale der Waldstein-Sonate, Takt 257, ist in Wirklichkeit ein falsch gelesenes *sempre pianissimo*. (Ein kleiner Druckfehler ist auf S. 81 zu vermerken: 8. Zeile von unten, müßte es statt Haltebögen Bindebögen heißen). Doch was sind diese wenigen Bizarrerien gegen die Fülle von köstlichen *Aperçus* und tiefen Einsichten, die wir diesem Buch verdanken! Hier noch einige Kostproben: Schnabel warnte seine Schüler auch vor stilistischen Verallgemeinerungen. Er hielt es für unnötig und mitunter auch gefährlich, sich beim Spiel vom sogenannten Stil einer Epoche oder von nationalen oder regionalen Eigentümlichkeiten leiten zu lassen. Er glaube nicht daran, daß ein Pianist „in Wien gelebt haben muß“, um Schubert-Tänze, oder in Paris, um französische Impressionisten zu spielen. Mit seinem kaustischen Humor kritisierte er oberflächliche Mozart-Aufführungen als „Maskenball in Rokoko-Kostümen“ oder warnte davor, Brahms als Mann mit den drei B, nämlich Bier, Bart und Bauch“, mißzuverstehen.

Unter starkem Druck – emotionell und intellektuell – muß der Interpret die klangliche Wiedergabe der gesamten Komposition als ein Ganzes vorausfühlen. Schnabel verglich dies mit einem Atemzug, der so tief ist, daß er die ganze Aufführung dann als ein einziges langsames Ausatmen erscheinen läßt. Wenn dies gelingt, wird ein Augenblick der Stille sofort nach Ende des Spiels eintreten.

Ein Staccato-Achtel muß kürzer sein als ein benachbartes Staccato-Viertel.

Zu op. 106: Ohne diese Metronomangaben würde niemand ein so rasches Tempo versuchen, wie Beethoven es im ersten und letzten Satz verlangt. Schnabels Antwort auf das übliche Argument (Busonis, Toveys und anderer), daß Beethoven doch taub gewesen sei, als er das Tempo mit dieser Metronombezeichnung setzte, war: „Aber blind war er nicht!“

Die meisten Akzente in den Werken der Wiener Klassik entsprechen in ihrer Beschaffenheit einem stärkeren Vibrato bei Streichinstrumenten und sollten keinesfalls hart klingen. Bei jedem Akzent oder Sforzato muß der Musiker sich fragen, ob die Bezeichnung für den ganzen Akkord oder nur für einen Teil desselben gilt.

Schnabel versuchte, den inneren Rhythmus der Musik zu finden, ohne die Taktarten und Taktstriche im Notentext zu berücksichtigen. Taktstriche bezeichnete er als eine „einfache Verkehrsregelung, nicht eine Landschaft“. Das Motto von Thomas Heintz hätte ihm bestimmt gefallen: „Taktstriche sind wie kleine Kinder: man soll sie sehen, aber nicht hören.“

Wer sich zu sehr auf die jeweilige Verzierung fixiert, dessen Aufmerksamkeit wird abgezogen von der verzierten Melodielinie selbst; er spielt dann, wie Schnabel es einmal ausdrückte, „ein bißchen Musik zwischen den Trillern“. Dazu Anmerkung von Konrad Wolff: Das gleiche gilt in der Literatur; vgl. Karl Jaspers, *Die geistige Situation der Zeit*, Berlin 1931, S. 105 (über stil- und sprachbessene

Schriftsteller): „Wenn ich eine Landschaft sehe durch eine Scheibe und diese trübe wird, so sehe ich zwar immer noch, aber gar nicht mehr, wenn ich die Scheibe selbst ins Auge fasse.“

Diese letzte Bemerkung gilt auch für das Problem der guten und schlechten Ausgaben: eine schlechte Ausgabe ist wie eine trübe Scheibe – bei richtigem Blick erkennt man aber immer noch die „Landschaft“ (das Werk).

¹⁾ Aus „*Musikalische Betrachtungen*“, Insel Verlag, S. 31/32

²⁾ Aus „*Von den Aufgaben des Musikers*“, Insel Verlag, S. 12 und 26

³⁾ *Notenbeispiel 30, Anfang von Beethovens C-Dur-Sonate op. 3, No. 2: In den ersten 4 Taktten empfinde ich nicht wie Schnabel „schwer-leicht-leicht-schwer“, sondern eher wie Edwin Fischer „leicht-schwer-schwer-leicht“, also mehr Gewicht auf der Dominante als auf der Tonika.*

Peter Rummenhüller: „Die musikalische Vorklassik“ (dtv/Bärenreiter-Verlag, München/Kassel 1983, 196 S., 12,80 DM)

In diesem Taschenbuch unternimmt es Peter Rummenhüller, die Musikgeschichte von etwa 1735–1785 zusammenfassend zu interpretieren. Es kommt ihm nicht darauf an, neue wissenschaftliche Erkenntnisse oder sogar bisher unbekanntes Forschungen vorzulegen oder von einem bestimmten Standpunkt die wichtigen Stadien der Vorklassik darzustellen, vielmehr versucht er, verschiedene Gesichtspunkte zu befolgen, und zwar etwa Gattungsfragen, Persönlichkeiten und ihre biographischen Abrisse, Hauptzentren des Musiklebens und sozialgeschichtliche Aspekte zu behandeln. Sein Vorhaben zwingt ihn zur Vereinfachungen, die den interessierten Laien und den Musikstudenten den Zugang zu dieser Übergangsepoche erleichtern. Das Janushafte dieses Zeitraumes wird bei den Ausführungen gut charakterisiert, Überlegungen zur Teilepoche Sturm und Drang werden gern vorgetragen.

Im Vorwort skizziert der Autor sein Vorhaben in angemessener Weise. Die dort umrissene Absicht wird in einem flüssigen Erzählstil stets erreicht. Es liegt an diesem gesteckten Rahmen, das einige Aussagen etwas zu stark verkürzt und an einigen Stellen fraglich, nicht ganz ausreichend oder etwas überspitzt erscheinen. Es ist schwierig, den Anfang der Hochklassik zeitlich festzulegen. Spätestens ab Haydns Streichquartetten op. 33, im „neuen Stil geschrieben“, und ab dem Umzug Wolfgang Amadeus Mozarts nach Wien, also 1781, dürfte die Hochklassik beginnen und damit die Vorklassik zu Ende gegangen sein. Unterscheidungsmöglichkeiten beider Richtungen bleiben etwas unklar, auf die hier am Schluß hingewiesen werden möchte: Kammermusik ist zwar nicht in eigens dafür eingerichteten Konzerten, sehr wohl

aber im Konzertsaal in diesem Zeitraum erklingen (vgl. S. 179). Die vielstimmige Messe für den Salzburger Dom wird jetzt nicht mehr Benevoli zugeschrieben (S. 107). Als fürstlicher Liebhaber des Barytoninstrumentes ist eigentlich nur Fürst von Esterhazy zu nennen; die einen Ton tiefere Stimmung mit der Verlegung der dazwischen liegenden Terz wird in Kompositionen nicht (in der Notierung) benutzt. Da es keine absolute Festlegung der Tonhöhe im 18. Jahrhundert gab, kann eine exakte (aber nicht in den Intervallen veränderte) Ganztonverlagerung vorgekommen sein (S. 168). Ein ausgewähltes Literaturverzeichnis und ausführliches Register, geordnet nach Personen, Orten und Sachen, erleichtern die Benutzung dieses Taschenbuches.

Hubert Unverricht



Ingeborg Becker: „Musikinstrumente bauen und spielen.“ **Brunnen-Reihe, Kinderprogramm 209 (Christophorus-Verlag, Freiburg/Br. 1983, 32 S., 5,50 DM)**

Schon wieder eine Anleitung zum Bauen und Spielen elementarer Musikinstrumente. Ein kleines, buntes Heft, das die Kinder direkt anredet und mit schönen Farbfotos zum Selbermachen motiviert: So nette Kinder sieht man da vergnügt basteln und musizieren. Das möchte man ihnen nachmachen. Und man wird seinen Spaß daran haben. Außer einer „Wellpappratsche“ enthält das Heft nichts (und soll das wohl auch nicht), was nicht in letzter Zeit auch anderswo beschrieben wäre, darunter die Luftpumpenflöte, die unver-

meidliche Kronenkorkenrassel und den Gummischlauch mit Küchentrichter und Trompetenmundstück, der so witzig allmählich auch nicht mehr ist. Besonders hübsch und anregend finde ich die „Instrumente zum Anziehen und Tanzen“. Dabei kann man sogar selbst etwas erfinden. Sonst aber ist das Heftchen zu schmal, um Wege für eigene Erfindungen andeuten zu können. Es gibt eng gefaßte Rezepte, als ginge es nicht auch anders, z. B. ohne Trompetenmundstück und Trichter. Aber so haben es viele Bastler gern. Einiges scheint mir für Kinder recht schwierig (Holzkasten für die Gitarre, Weidenflöte). Mit Recht wird gelegentlich die Hilfe Erwachsener empfohlen. Die Zeichnungen sind nicht sehr gewandt, aber verständlich. Die

Weidenflöte ist allerdings so gezeichnet, daß der Kern herausfallen würde. Und warum wird als Trinkhalmflöte bezeichnet, was eindeutig eine Oboe ist? Warum muß das Flaschenklavier unbedingt in der C-Dur-Tonleiter gestimmt werden und die Panflöte dorisch? Zur Spieltechnik und zum Musizieren gibt es kurze Anregungen und in Noten und grafischen Elementarzeichen notierte Beispiele. Ich wünschte mir Hinweise, wie man von ungeformtem Probieren und mechanischem Notenabspielen zu wirklich musikalischer Gestaltung kommen kann, und sei es in noch so bescheidener Weise. Aber ist das schriftlich überhaupt möglich?

Christof Kautzsch

Bruno Steinschaden/Helmut Zehetmair: „Hören und Geigen nach Suzuki.“ Eine Anleitung aus europäischer Sicht. **Musikpädagogische Bibliothek Nr. 25 (Heinrichshofen's Verlag, Wilhelmshaven 1982, 61 S., 12,80 DM)**

Die Frage nach der Übertragbarkeit der Suzuki-Schule auf europäische Verhältnisse ist immer wieder gestellt worden. Das vorliegende Buch versucht eine erste systematische Antwort zu geben. Für alle, die mit dem Unterrichtswerk arbeiten und durch Filme oder Kurse bereits methodische Hilfestellung erhalten haben, besonders aber für diejenigen Kollegen, die nur das Schulwerk kennen, wird mit diesem Band ein wertvoller didaktisch-methodischer Kommentar zum ersten Heft vorgelegt. Auch andere Instrumentallehrer können von dieser Methodik profitieren. Die Verfasser verstehen ihre Arbeit mehr als Anregung zum eigenständigen Umgang mit der Schule, einerseits im Sinne Suzukis, andererseits mit europäisch anzusehenden Modifikationen. Daher wird auch die erweiterte Fassung von John W. Kendall in englischer Sprache empfohlen.

Ein Lehrerheft von der Qualität und den Dimensionen anderer Schulen kann und will dieser Leitfaden nicht sein. Es gelingt jedoch den Autoren, ein kleines Mosaik des organischen Violinspiels zusammensetzen, das nicht nur Basis der Suzukimethode ist, sondern überall auf der Welt als physiologisch richtiges Spiel bekannt ist und gelehrt wird. Diese Tatsache bestimmt in erster Linie den Wert der Veröffentlichung angesichts anhaltender Unkenntnis in der Bundesrepublik (vorbildlich gelungen: Abb. 2 mit der Gesamtposition).

Von den pädagogischen Grundsätzen und Methoden verdienen einige wegen ihrer Stringenz hervorgehoben zu werden:

1. Die Kinder lernen in der zweiten Stunde ihrem Naturrell entsprechend „motorisch“ streichen, mit motivischem Bezug zum späteren Literaturspiel. Dies bedeutet eine Absage an die mechanische Bogenökonomie im Anfangsunterricht (ein Vierteljahr lang leere Saiten!).
2. Als Folge der Muttersprachenmethode lernen die Schüler Deklamation und Artikulation des Sprechens und Singens auf das Instrument zu übertragen. So werden Daktylus und Anapäst zur sinnvoll artikulierten Struktur einer „Sprachmelodie“ (s. S. 35/36, bzw. 48, ferner S. 37 und 41).
3. Der Verdeutlichung energetischer Prozesse dienen graphische und andere optische Mittel (Solmisation).
4. In bezug zum natürlichen Spiel- und Ausdrucksbedürfnis der Kinder werden Atmung (= Einsatzgeben, S. 45) und Phrasierung koordiniert (S. 37), sowie Improvisation und Repertoireschulung eingefügt.
5. Ein präventiv analytischer Ansatz bestimmt die Erarbeitung der Musikstücke.

Das Gesamtergebnis einer frühen Sensibilisierung verdient hierzulande besondere Beachtung. Die europäische Sicht manifestiert sich vor allem in der

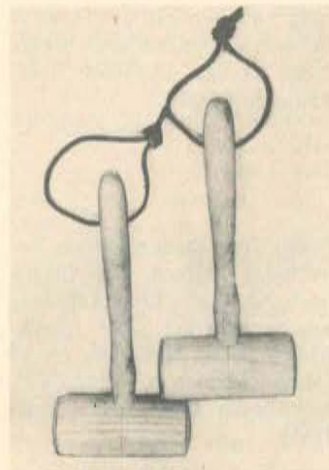
Üben & Musizieren Aktuell

sinnvollen Integration von Hörerziehung und Musiklehre. Mögen die pädagogischen Elemente dem Kundigen aus der Reformpädagogik als Essenz guten Musikunterrichts vertraut sein, so sei aber doch den Verfassern attestiert, einen Schritt hin auf eine Stärkung ganzheitlichen Instrumentalspiels getan zu haben. Die Warnung Suzukis vor einem Verlust dieses Ganzheitsbezuges der „Theorie“ sollte das pädagogische Verantwortungsbewußtsein voll aufnehmen. Beachtenswert: Das Literaturverzeichnis.
Jürgen Rasinski

Eckehardt Keune/Erich Okkert: Schlaginstrumente – Ein Schulwerk, Teil 4: Glockenspiel, Xylophon, Vibraphon, Marimbaphon, Röhrglocken (Bärenreiter-Verlag, Kassel 1982, 30,- DM)

Vorweg, besprochen wird eine Lizenzaufgabe des Bärenreiter-Verlags. Entstanden ist das Schulwerk, dessen Teil 4 sich den Stabspielen zuwendet, in der DDR. Für den Rezensenten ein eigener Reiz, läßt sich doch der derzeitige Standort einer Schlagzeugpädagogik in diesem anderen Teil Deutschlands – in dem einst Knauer und Seele Tradition schufen – weltweit vergleichen. Gegenüber osteuropäischer Konkurrenz, genannt seien Namen wie Paliev, Skowera, Zegalski, fließt beispielsweise DDR-Literatur sehr dürftig in den musikalischen Westen. Umgekehrt scheint der Strom, zumindest nach Sachlage, ebensowenig groß zu sein. Das vorliegende Opus verrät allgemein eine begrenzte Übersicht zur Schlagzeugausbildung in anderen Ländern. Gemessen

daran, bietet diese Schule für Stabspiele trotz ihres immensen Umfangs eine schmale und auch überholte Lehrmethode. Obliegenheit eines instrumentenspezifischen Schulwerks ist es u. a.,



Plattenglocken

mit spieltechnischen Entwicklungen neue Impulse zu geben, im musikalischen Umfeld altersbedingte Spielräume zu schaffen. Von beiden Kriterien zeigt sich der erste Materialblock – Grundübungen – unberührt. Wo sind z. B. die Wegweisungen zur Anschlagssensibilität; wo das Training für Finger- oder Schlägelkontrolle, wie es Elementarschulen sonst lehren? Platz wäre an Stelle der entbehrlichen Historie vorhanden. So passen auch die überladenen Tonleiter- und Akkordstudien nicht mehr in das musikpädagogische Gegenwartsbild eines Schulwerks für Perkussion. Leider gibt sich auch die (einzige!) „Trillerstudie“ zum Erwerb des Xylophon-Tremolos ohne methodisches Gespür. Fern dem Wesen eines Melodieinstruments, aber auch typisch für den überreichten Lehr-

plan dieser Schule, zeigen sich die Übungen „Unabhängigkeit der Hände“. Abgewandt vom Elementaren, dienen derart erfundene polyrhythmische Fitnessen eher dem Rhythmusvirtuosen am Drumset.

Gefällige Studien für Glockenspiel und Xylophon bringt dagegen der zweite Abschnitt. Allerdings kommen mir zur auditiven Erträglichkeit solcher Metallmusiken Zweifel. Ohne Dämpf- bzw. Pedalmechanik (als Demo-Bild ist das altliche Modell eines Kastenglockenspiels präsentiert) lassen sich diese Klangvolumina weder physisch erdulden, noch musikalisch interpretieren. Im Übungsstoff für Vibra- und Marimbaphon gilt die zweckmäßige Konzentration dem Spiel mit mehreren Schlägeln. An diesem Prüfstein offenbart sich unverkennbar eine noch zurückstehende Percussionssituation. Methode wie Didaktik gehen ahnungslos am heutigen Standardwerk „Method of Movement for Marimba“ vorbei. Vermochte doch das Autorenteam die von L. H. Stevens darin gesetzten Maßstäbe in keiner Weise fortzuführen. Weder finden sich im Angebot ausreichendes Übungsmaterial noch richtig gesetzte Korrelationen zwischen Theorie und Praxis. Dort fehlendes Plantraining zur Hand-Schlägel-Funktion, hier schwer zugängliche Eingangsstudien. Gravierend dann die längst abgelegte – weil spielhemmende – Schlägelführung mit überkreuzten Stielen und schließlich die musikmathematische Unlogik der Schlägelordnung 4-3-2-1. Diese wenig durchdachte, der kombinatorischen Lesart unseres Notenbilds entgegenstehende Theorie, ist nicht nur bei Stevens längst widerlegt. Lobenswert wieder der überlassene Freiraum zur Entfaltung eines persönlichen Pedalspiels(-stils). Natürlich hätten auch die angekündigten Einsichten für „Röhrglocken“ gleichwohl wie Komplex Drei mit seinen „Kompositionen für den solistischen Vortrag und für das Zusammenspiel“ interessiert. Lei-

der fehlen, unter welchem Omen auch immer, meinem Verlagsexemplar die einschlägigen Seiten 113 bis 132. Als Fazit: Ein (kein) Schulwerk zum Hineinschnuppern, das jedoch dem international bestehenden Spielniveau nicht gerecht wird. Sein zitiertes pädagogisches Prinzip – „Vermittlung einer soliden spieltechnischen Grundlage“ – vermag nicht zu überzeugen.
Hermann Gschwendtner



Ingeborg Weber-Kellermann: „Das Buch der Weihnachtslieder.“ Deutsche Advents- und Weihnachtslieder / Kulturge-schichte, Noten, Texte, Bilder/ Mit Klavier- und Orgel-Begleitung. Musikalische Bearbeitung von Hilger Schallehn (B. Schott's Söhne, Mainz 1982, 288 S., 29,- DM) Taschenbuch-Melodieausgabe: „Weihnachtslieder“ (Wilhelm Goldmann Verlag/Musikverlag B. Schott's Söhne, Mainz 1982, 399 S., 9,80 DM)

Dieses Buch ist zu den besten Liedausgaben der letzten Zeit zu zählen. Es erfüllt in geradezu idealtypischer Weise Erwartungen und Anforderungen, die heutzutage an ein modernes Liederbuch gestellt werden. Es vermittelt einen repräsentativen historischen und systematischen Querschnitt dieser Liedgattung, wobei die Autorin auf geschickte Weise beide Dimensionen miteinander verbindet. Das Liedgut wird in seinen historischen Kontext gestellt, wobei die vielfältigen ethnologischen, soziologischen, psycho-

logischen, politischen, religiösen, kulturhistorischen, ästhetischen, ökonomischen, pädagogischen etc. Aspekte in differenzierter Weise dargestellt werden. Gleichzeitig wird das Material für den praktischen Gebrauch in mehrfacher Weise aufbereitet: Jede Singstimme erhält eine zweite Ad-libitum-Stimme hinzugefügt. Jedes Lied wird mit einem drei- oder vierstimmigen, leicht spielbaren Klaviersatz versehen. Die Sätze können auch instrumentaliter musiziert werden, wofür Einzelstimmen lieferbar sind. Zusätzliche Akkordsymbole sind als Hilfe für eine Gitarrenbegleitung gedacht. Die großformatige Ausgabe erlaubt zugleich eine großzügige, teils farbige Illustrierung mit bildnerischen Darstellungen aus den verschiedensten Stil- und Zeitepochen. So entsteht ein rundum erfreuliches Buch, das in gleicher Weise einen wissenschaftlichen, musikpraktischen und letztlich auch pädagogischen Anspruch auf hohem Niveau erfüllt.

Die Autorin verfolgt als inhaltlichen Grundgedanken den geschichtlichen Wandel der gesellschaftlichen Funktion des Weihnachtsliedes, dessen Weg vom Kirchengesang des Priesters und der Gemeinde über kirchliches, dann außerkirchliches Krippenspiel bis zum Familiensingen in seinen differenzierten Ausprägungen führte. Der sozial- und kulturgeschichtliche Bezug des Materials wird bis in die Gegenwart hinein durchgehalten und schließt mit dem Versuch, „offene weihnachtliche musikalische Möglichkeiten“ in unserer Zeit vorzustellen. Die Ambivalenz des Weihnachtsliedes in seinen vielfältigen kommunikativen, d. h. individuellen, und sozialgeschichtlichen, also gesellschaftlichen Funktionen wird ständig artikuliert. Die Systematik der einzelnen Kapitel geht im Prinzip chronologisch vor, erlaubt aber in ihrer Themenwahl eine zugleich materialimmanente, systematische Darstellung je-

weiliger Typenausprägungen. Die Abfolge führt von den kirchlichen Gesängen des Mittelalters und der frühen Neuzeit sowie Hirtenstücken und Krippenliedern über das protestantische Weihnachtslied, ländliche Umzuglieder, weihnachtliche Hausmusik des 19. Jahrhunderts bis zum Weihnachtslied in der Jugendbewegung, in der NS-Zeit, in Kindergarten und Schule bis zu den Erneuerungsversuchen seit 1945 und schließt auch die Vermarktung des Weihnachtsliedes mit ein. Ebenso wenig läßt sie die Parodie des Weihnachtsliedes aus, wenn gleich ihr kein gesondertes Kapitel gewidmet ist. Das NS-„Weihnachts“lied wird nicht im Klaviersatz vorgestellt, um einem etwaigen Verdacht auf mögliche Neubelebung von vornherein entgegenzutreten. Die Autorin beabsichtigt auch nicht, „die betreffenden Autoren aus der heutigen kritischen Sicht heraus persönlich anzugreifen“, sondern möchte „vor kulturhistorischem Hintergrund die ideologischen Tendenzen“ aufzeigen, „unter deren Einfluß die zitierten Lieder geschrieben wurden“. Das Kapitel über die Vermarktung des Weihnachtsliedes ist relativ kurz gefaßt. Nicht jeder wird die hier geübte Umsicht und Toleranz der Autorin angesichts des immer schamloser werdenden Geschäfts mit der emotionalen Bedürftigkeit des Menschen in der Weihnachtszeit, insbesondere des alten und einsamen, teilen mögen. Es ist sicher auch die Erfahrung einer Generation, die u. U. zwei totalitäre Systeme und ihre Zwänge erfahren mußte und Toleranz für die größere Tugend hält.

Hilger Schallehns Klaviersätze weisen ein stilistisch differenziertes Spektrum auf. Im Prinzip bleiben sie im Rahmen der dem jeweiligen Liedtypus angemessenen Stilistik. Die Harmonisierungsmuster bewegen sich, je nach Liedstruktur, im Bereich der strengen Dreiklangskadenzierung, suchen aber dort, wo es möglich ist, einen freien Rahmen. Sie vermeiden jede gewalt-

same Moderne. Rücksicht auf leicht zu spielende Tonarten und die generelle Placierung des Cantus firmus in der Oberstimme des Satzes begrenzen natürlich die Gestaltungsmöglichkeiten in der Liedbegleitung, aber ich meine, daß die Entscheidung richtig war, sich auf die Bedürfnisse des Laienmusizierens auf breiterer Basis einzustellen. Hilger Schallehn steuert darüber hinaus eine Reihe von gut singbaren hochdeutschen Textfassungen von älteren oder im Dialekt verfaßten Liedern bei, die dadurch einer größeren Verbreitung zugeführt werden könnten. Die Text- und Notenedition wurde sehr sorgfältig vorgenommen. Lediglich bei dem Lied „Es kommt ein Schiff geladen“ fehlen die Vorzeichen. Zum Schluß von „Christum wir sollen loben schon“ ist ein Kreuz zuviel gesetzt, und auf S. 28 4. Takt, muß es A^m sowie auf S. 113, vorletzter Takt, E^m heißen. Das Buch ist nicht nur Musikliebhabern für ihren privaten Gebrauch zu empfehlen, sondern bietet auch dem Lehrer in der Zusammenschau vielerlei Aspekte nützliche Unterrichtshilfen. Das Taschenbuch entspricht der Originalausgabe. Es enthält lediglich nicht die Klaviersätze. Auch sind notwendigerweise die Illustrationen anders gestaltet. Günther Noll

Ignaz Moscheles: Studien op. 70. (Verlag C. F. Peters, Frankfurt 1981)

Als „einen der letzten Repräsentanten der älteren klassischen Virtuosität“ und zugleich „Anfang einer neuen Epoche“ charakterisierte E. Hanslick die Persönlichkeit von Ignaz Moscheles (1794–1870). Das allgemeine kompositorische Werk dieses hervorragenden Pianisten blieb den Erwartungen eines mehr oberflächlichen Publikumsgeschmacks zu sehr verpflichtet, als daß es heute noch ein Wirkungsfeld besitzen könnte. Es ist zu Recht vergessen. Das pädagogische Wirken dieses Mannes jedoch war in seiner Zeit bei-

spielgebend, seine Beiträge „zur Vervollkommnung des Clavierspiels“ dürften auch heute noch Gewicht und Wirkungsmöglichkeiten besitzen. Insbesondere die „Charakteristischen Studien“ op. 95 – geschrieben etwa zur gleichen Zeit wie die beiden Etüdenzyklen von Chopin – gehören mit zu den „besten Etüden“ seiner Zeit“ (Georgi) und markieren den Weg von der Formel-Etüde zum Charakterstück.

Mit der Neuausgabe der Studien op. 70 (24 Etüden in 2 Hefen) durch den Verlag Peters wird wieder auf ein Studienmaterial aufmerksam gemacht, das im Oberstufenunterricht gute Dienste leisten kann. 10 Jahre vor Chopins Etüden geschrieben (1825/26) stellen sie eine geradezu ideale Vorschule zu ihnen dar, nehmen Probleme und Strukturen vorweg, die Chopin hernach in idealer Weise erfüllte, sind also kurz gesagt eine bündige Zusammenfassung der klassischen und frühromantischen Spielformen. Jeder Etüde ist ihre Zweckbestimmung ausdrücklich vorangestellt. (Diese müßte nach Ansicht des Verfassers heute mehr präzisiert und aktualisiert werden, da manches vom Komponisten zu allgemein gefaßt ist und verwechselbar erscheint). Der Fingersatz ist gewissenhaft und zwingend gewählt, so daß bei strikter Befolgung dem Ausführenden exemplarische Modelle an (in) die Hand gegeben werden. Neben der klassischen Einzel-Finger-ausbildung widmet Moscheles der „zweigeteilten Hand“ große Aufmerksamkeit. Weitaus mehr als Clementi in seinem „Gradus ad parnassum“ vereinigte Moscheles das technische Motiv mit kompositorischen Funktionen (darin Chopin verwandt) und gestaltete die einzelnen Etüden zu musikalischen Genrebildern, sodaß neben dem pädagogischen Zweck die Hör- und Spielfreude zu ihrem gebührenden Recht kommt. Der fortgeschrittene Unterricht am Klavier sollte diesen Lehrgang sinnvoll nutzen, sich er-„innern“ und dann praktisch äußern.

Franzpete Goebels

Üben & Musizieren Aktuell

Notizen

Zum Gedächtnis

György Ferenczy, der ungarische Pianist, der sich vor allem als Chopin-Interpret einen Namen machte, ist im Juli im Alter von 81 Jahren in Budapest gestorben. Ferenczy hatte bei Ernst von Dohnanyi studiert und lehrte bis 1974 an der Budapester Musikhochschule. Nach seiner Emeritierung leitete er Meisterkurse am Mozarteum in Salzburg.

Auszeichnungen

Mit der Verdienstmedaille des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland wurde **Helmut Gärtner** (Deggendorf), Musikerzieher und Komponist, geehrt.

Alois Kremer, Vizepräsident des Bayerischen Musikrates und Präsident des Landesverbandes Singen und Musizieren in Bayern, wurde mit dem Bayerischen Verdienstorden ausgezeichnet.

Den 5. **Internationalen Klavierwettbewerb Robert Casadesus** am Cleveland Institute of Music in **Ohio** (USA) gewann der Koreaner **Youngshin An** (Paris). Der 1. Preis ist mit \$ 4000, mit Konzerten mit den Cleveland und Philadelphia Orchestras, einem Soloabend in New York, einem Auftritt mit dem Nationalorchester Lille (Frankreich) und einem Soloabend im Cleve-

land Museum of Arts dotiert. Den 2. Preis errang der Japaner **Mayumi Kameda** (Paris), den 3. Preis erhielt **Stephane Lemelin** (Kanada). Letzterer gewann auch den Brooks-Preis für die beste Interpretation eines Mozart-Konzerts. Den 6. Preis gewann **Silke-Thora Matthies**, Gütersloh / Bundesrepublik Deutschland.

Die **Hamburger Alsterspatzen** unter der Leitung von Jürgen Luhn haben beim diesjährigen **Internationalen Chorwettbewerb in Den Haag** in der Kategorie Kinderchöre den 2. Preis gewonnen. Den 1. Preis ersang sich der **Kinderchor des Moskauer Rundfunks**.

Personelles

Ulrich Dibelius, der Münchner Musikschriftsteller und Rundfunkredakteur, wurde aufgrund seiner Lehrtätigkeit an der **Münchner Musikhochschule** zum Professor ernannt.

Wolfram Wehnert, Leiter des Marburger Bachchores, ist als Nachfolger von Willi Träder zum Professor für Chor- und Ensembleleitung an der **Hochschule für Musik und Theater Hannover** ernannt worden. Bisher war er als Dozent für Chor- und Orchesterleitung im Fachbereich Musikerziehung an der Johannes - Gutenberg - Universität Mainz tätig, sowie als Lei-

ter des Collegium musicum und des Vocalensembles Mainz.

Wettbewerbe

Die Polnische Jazz-Gesellschaft veranstaltet vom 25. - 28. November 1983 in Lodz den 1. **Internationalen Wettbewerb für Jazz-Filme**, gekoppelt mit einem **Jazz-Film-Festival**. Auskünfte erteilt The International Competition and Review of Jazz Films, Lodz '83, Ul. Ogrodowa 15, PL-91-695 Lodz, Telex: 8 84 424.

Der 12. **Prix de Lausanne**, ein internationaler Wettbewerb für junge Tänzerinnen und Tänzer im Alter von 15 bis 19 Jahren, findet vom 25. - 29. Januar 1984 wieder im Palais de Beaulieu statt. Ausgesetzt sind Preise

Cesar Bresgen feiert am 16. Oktober seinen 70. Geburtstag. Der renommierte Komponist war lange Jahre Professor für Komposition am Mozarteum in Salzburg. Er ist Träger des Musikpreises der Stadt München und des Österreichischen



Foto: Schaal

Staatspreises für Musik. Besonderer Beliebtheit erfreuen sich die Märchen- und Jugendoperen wie „Der Igel als Bräutigam“, „Brüderlein Hund“ oder „Der Mann im Mond“. Er ist aber auch als Orchester- und Chor- komponist hervorgetreten.

und Stipendien im Wert von insgesamt DM 85 000. Erstmals stiften dabei auch Mudra International Brüssel und das Stadelik Institut voor Ballet (Antwerpen) zusätzliche Stipendien.

Der **Internationale Gaudeamus-Wettbewerb für Interpreten zeitgenössischer Musik** findet vom 9. - 14. April 1984 in **Rotterdam** statt. Zugelassen sind Instrumental- oder Vokalsolisten (begleitet oder nicht) und Ensembles bis maximal 9 Ausführenden. Anmeldeschluß ist der 31. Januar 1984. Auskünfte erteilt die Foundation Gaudeamus, Swammerdamstraat 38, NL-1091 RV Amsterdam, Tel.: 20-94 73 39. - Der **Internationale Arnold Schönberg Klavierwettbewerb** 1984 findet vom 9. - 13. April 1984 ebenfalls in **Rotterdam** statt. Anmeldeschluß: 31. Januar 1984, Anschrift s. o.

Kurse und Seminare

„Grenzüberschreitungen“ nennt sich ein **Free-Jazz-Workshop**, der, von Wuppertaler Musikern organisiert und vom Kulturamt getragen, vom 6. - 9. Oktober 1983 in **Wuppertal** stattfinden wird. Unter den teilnehmenden Künstlern befinden sich Misha Mengelberg, Irene Schweizer, William Parker, Kazuo Ohno, Bernd Klötzer, Peter Brötzmann und Han Bennink. Auskünfte erteilt das Kulturamt, Frau Selchow, Friedrich-Engels-Allee 83, 5600 Wuppertal 2, Tel.: (02 02) 5 63 - 41 10.

Vom 24. - 30. Oktober findet in der **Villa Marteau in Lichtenberg** (Oberfranken) **Studieren und Musizieren mit Erich Keller** statt. Es handelt sich um einen geigenpädagogischen Fortbildungskurs. Auskünfte und Anmeldungen bei Erich Keller, Mühlbaurstr. 7, 8000 München, Tel.: (0 89) 47 36 29

Thomas Stevens leitet am Konservatorium für Musik, **Bern**, einen **Meisterkurs für Trompete** und zwar vom 17. - 23. Januar



Eine neue Mozart-Gedenkstätte wurde im Land Salzburg in jenem Haus in St. Gilgen am Wolfgangsee eröffnet, wo Mozarts Mutter Anna Maria am 25. Dezember 1720 geboren wurde.

1984. Anmeldungen (bis spätestens 30. November 1983) werden an das Sekretariat Meisterkurse des Konservatoriums Bern, Kramgasse 36, CH-3011 Bern erbeten.

Der Verband der Musikerzieher an den Schulen des Landes NW e.V. (im VDS und AFS) führt am Freitag, dem 8. Juni 1984 die Landesbegegnung „**Schulen musizieren**“ 1984 durch. In Parallelveranstaltungen können Grund- und Sonderschulen, Hauptschulen und Realschulen, sowie Gymnasien, Gesamtschulen und Berufsschulen ihre musikalische Arbeit vorstellen. Die Möglichkeit der Begegnung und des Erfahrungsaustauschs für Schüler und Lehrer soll im Vordergrund stehen. Deshalb werden die einzelnen Leistungen nicht bewertet. Es können aber durch Beratung und Beurteilung von Fachleuten Hilfen für die weitere Arbeit gegeben werden.

Die Beiträge der einzelnen Gruppen sollen incl. Aufbau und Abbau 30 Minuten nicht übersteigen.

Für die Teilnahme an der Bundesbegegnung 1985 in Berlin sollen die Leiter der teilnehmenden Gruppen gemeinsam eine Schule auswählen.

Der Ort der Landesbegegnung wird voraussichtlich Witten sein. Einzelheiten werden den betr. Schulen nach Meldeschluß noch mitgeteilt.

Die Beurlaubung für die Teilnehmer dieser Veranstaltung ist beim Kultusministerium bereits beantragt.

Meldeschluß für diese Landesbegegnung ist der 22. 12. 1983. Anmeldungen sind zu richten an den Vorsitzenden des Verbandes, Herrn Klaus Pimpels, Jahnstr. 8, 5067 Biesfeld, Tel.: 0 22 07/66 35.

Verschiedenes

Das **Geburtshaus von Heinrich Schütz in Bad Köstritz** (DDR) wird bis zu seinem 400. Geburtstag 1985 neu gestaltet. Das Haus soll zur repräsentativen „Forschungs- und Gedenkstätte Heinrich Schütz“ in der DDR werden. In der Instrumentalsammlung, die in zwei Räumen des Schütz-Hauses eingerichtet wird, werden u. a. seltene Streichinstrumente, eine Barockharfe und ein Friderici-Flügel zu sehen sein.

● **Nachtrag:** In Ergänzung der Literaturangaben über Ligeti in

Heft 5/83 wird auf folgenden Beitrag hingewiesen: Wulf Konold: „Le Grand Macabre – absurdes Welttheater auf der Opernbühne“ (Referat Graz 1981), gedruckte Fassung in „Oper heute. Formen der Wirklichkeit im zeitgenössischen Musiktheater“, hrsg. v. Otto Kolleritsch, Studien zur Wertungsforschung, Band 16, Wien/Graz 1983.

Außerdem ist in der Diskographie nachzutragen: „Melodien“ für Orchester/„Doppelkonzert“ für Flöte, Oboe und Orchester / „Kammerkonzert“ mit der London Sinfonietta, Leitung: David Atherton, Solisten im Doppelkonzert: Aurèle Nicolet (Flöte), Heinz Holliger (Oboe). Decca Head 12 (daselbe auch Teldec 6.42287 AW). Das Werk „Improvisation“ (JSV 658229) stammt nicht von György Ligeti, sondern vom Interpreten Michael Schumann.

Beilagenhinweis

Dieses Heft enthält einen Prospekt und einen Fragebogen des Musikverlages B. Schott's Söhne, Mainz.

Mitarbeiter dieses Heftes

Prof. Dr. Richard Jakoby, Ostfeldstr. 61, 3000 Hannover; Prof. Dr. Christoph Richter, Glockenstr. 21, 1000 Berlin 37; Peter Röbbke, Jänickestr. 35, 1000 Berlin 37, Wissenschaftlicher Mitarbeiter für Musikerziehung und -wissenschaft an der Hochschule der Künste Berlin; Dr. Ulrich Mahler, Tennenbacher Str. 1, 7800 Freiburg/Br.; Prof. Karl-Heinz Kämmerling, Professor für Klavier an der Staatlichen Hochschule für Musik und Theater, Hannover; Prof. Igor Ozim, Breiberg-Str. 6, 5000 Köln 41, Professor für Violine an der Staatlichen Hochschule für Musik Rheinland, Köln; Prof. Gitti Pirner, Kellerrwiese 2, 8132 Tutzing, Professor für Klavier an der Hochschule für Musik, München; Dr. Wolfgang König, Weststr. 28, 4720 Beckum-Warendorf; Beatrix Borchard, Fasanenstr. 55, 1000 Berlin 15; Veronika Langguth-te Reh, Stiftstr. 13, 4720 Beckum-Warendorf.

Vorschau

auf die kommenden Ausgaben:

**Porträt einer Musikschule
Aachen**

**Werkstattbericht von Gerhard Puchelt:
Franz Schubert,
Vier Impromptus op. 90**

**Das Interview
Gespräch mit Fritz Emonts**

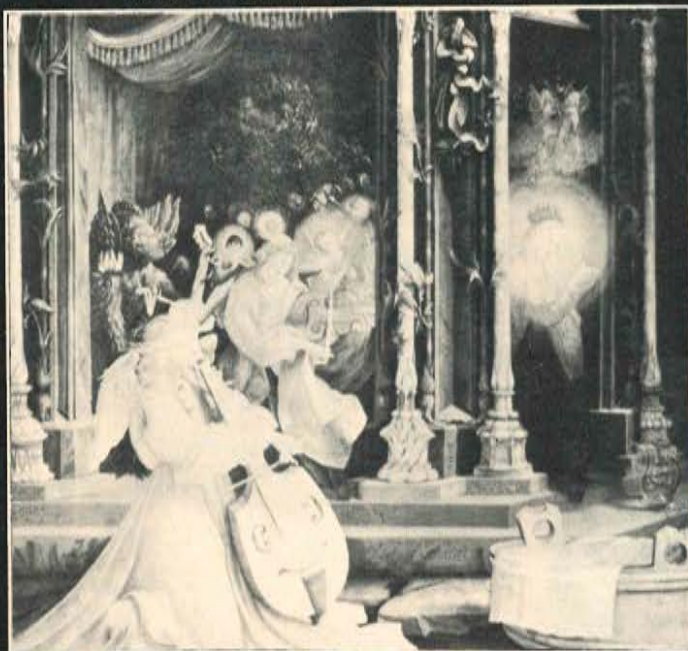
**Instrumentalunterricht
Ist manuelle Begabung für das
Instrumentalspiel meßbar?**

Nur DM 29,80

Das Buch

Das Buch der Weihnachtslieder

Ingeborg Weber-Kellermann



151 Deutsche Advents- und Weihnachtslieder
Kulturgeschichte, Noten, Texte, Bilder
Mit Klavier- und Orgel-Begleitung

SCHOTT

**Die umfangreichste Anthologie
deutscher Weihnachtslieder**

Das Buch der Weihnachtslieder

Warum waren unsere Weihnachtslieder in bestimmten Epochen besonders beliebt? Wann entstanden sie? In welchem Zusammenhang stehen sie zueinander? Wer waren ihre Verfasser und Komponisten, die „Liedermacher“, die Sänger? Welches waren die sozialen Trägergruppen des Weihnachtsgesanges, und welche Funktion besaß er in den wechselnden Phasen der Gesellschaftsgeschichte?

Antwort auf diese Fragen gibt das neue Buch der Weihnachtslieder in dem 151 Lieder mit ihren Melodien im kulturhistorischen Zusammenhang vorgestellt werden, wobei auch Weihnachtsliederparodien nicht fehlen.

151 Deutsche Advents- und Weihnachtslieder. Kulturgeschichte, Noten, Texte, Bilder.

Herausgegeben

**von Ingeborg
Weber-Kellermann.**

Mit Klavier- und Orgelbegleitung von Hilger Schallehn.

288 Seiten mit zahlreichen ein- und mehrfarbigen Abbildungen, Hardcover. ED 7061 (ISBN 3-7957-2061-3) DM 29,80.

der Weihnachtslieder

Ein informationsreiches Buch zum weihnachtlichen Singen und Musizieren mit:

- Melodie und 2. Stimme in mittlerer Lage
- Akkordsymbolen für die Gitarrebegleitung
- leicht spielbaren Begleitsätzen für Klavier, Cembalo, Orgel oder elektronische Orgel

Die Kultur- und Brauch-Geschichte des deutschen Weihnachtsliedes wird erstmalig in Texten und Bildern umfassend dargestellt:

- Die kirchlichen Gesänge des Mittelalters und der frühen Neuzeit
- Hirtenstücke und Krippenlieder
- Martin Luther und das protestantische Weihnachtslied
- Ländliche Umzugslieder
- Die weihnachtliche Hausmusik des 19. Jahrhunderts
- Jugendbewegung und Weihnachtslied
- Gesang unter der „Jultanne“
- Advents- und Weihnachtsgesang in Kindergarten und Schule
- Die Vermarktung des Weihnachtsliedes
- Erneuerungsversuche seit 1945.



Spiel-mit

Spiel-mit-Platte/ MusiCassette
Singende klingende Weihnachtszeit. Die Kiedricher Chorbuben singen die schönsten deutschen Advents- und Weihnachtslieder aus dem Buch der Weihnachtslieder LP/MC inklusive Musizierbeilage, T 220/T 220 MC, je DM 19,90

Melodie-Ausgabe im Taschenbuchformat mit Melodie-Begleitstimme, Akkordbezifferung, vollständigen Texten und zahlreichen Abbildungen (Original-Ausgabe) GS 33058, DM 9,80.



Variable Instrumentalbesetzungen durch Einzel- und Melodiebegleitstimmen in C, B und Es mit unterschiedlichen Schlüsseln in verschiedenen Transpositionen ausgewiesen, ermöglichen ein Musizieren in den Besetzungen:
Blockflöten-Quartett (SATB)
Holzbläser-Quartett (Fl., Ob., Klar., Hr., Fag.)

Blechbläser-Quartett (2 Trp., 2 Pos. oder 2 Trp., Hr., Pos.)
Saxophon-Quartett (SATBar.)
Streich-Quartett
Mandolinen-Quartett oder Ensemble
Akkordeon-Orchester
Schüler-Ensemble
Posaunenchor
Kleines Blasorchester
Jede Einzelstimme
DM 14,-

Detail-Informationen über Instrumental-Einzelstimmen finden Sie im neuen Sonderprospekt zum Weihnachtsbuch oder im neuen Weihnachts-Katalog. Bitte anfordern.



SCHOTT

Stadt Sindelfingen



Sindelfingen hat 56.000 Einwohner und liegt zwischen der Landeshauptstadt Stuttgart und dem Schwarzwald in landschaftlich reizvoller Lage. Das Freizeitangebot und die Einkaufsmöglichkeiten sind optimal. Sämtliche allgemeinbildenden und weiterführenden Schulen sind vorhanden.

Unsere Jugendmusikschule hat rund 2000 Schüler, ein eigenes Schulgebäude (mit Konzertsaal und Rhythmiksaal im Bau), ein Lehrerkollegium von 28 hauptamtlichen und 24 nebenamtlichen Lehrkräften.

Wir suchen eine

hauptamtliche Lehrkraft

für Blechblasinstrumente als Fachgruppenleiter.

Zum Aufgabengebiet gehören neben der Lehrtätigkeit im Fach Blechblasinstrumente (Schwerpunkt: Tenorhorn, Bariton, Posaune, Tuba) die Fachbereichsleitung des gesamten Blechbläserbereichs (je eine hauptamtliche Lehrkraft für Trompete und Horn sind angestellt), der Aufbau eines Ensembles und eines Jugendblasorchesters.

Wir erwarten eine qualifizierte Ausbildung, pädagogisches Einfühlungsvermögen und Geschick im Umgang mit unseren Schülern sowie Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Unterrichtsmethoden und Engagement in der Musikschularbeit. Die Vergütung erfolgt nach dem Bundesangestelltentarifvertrag. Daneben erhalten Sie die sonstigen Sozialleistungen des öffentlichen Dienstes. Bei der Wohnungsbeschaffung sind wir behilflich. Schwerbehinderte werden bei entsprechender Eignung bevorzugt eingestellt.

Interessierte Damen und Herren bitten wir, Ihre Bewerbungsunterlagen an das Bürgermeisteramt, Postfach 180, 7032 Sindelfingen, zu senden.



Ein herrliches Geschenk

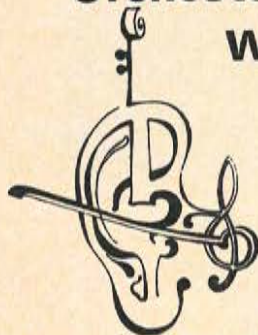
MINIATUR-INSTRUMENTE
als Schmuck-Anhänger in echt
Silber 835/000 und Silber-vergoldet.
Verlangen Sie bitte unser äußerst
günstiges Angebot.

RICHARD FREY
Schmuckwarenfabrik
Zunftgasse 2
7539 Kämpfelbach-Ersingen



Orchesterschule Wolfgang Hock

7562 Gernsbach
5063 Overath



Ausbildende in Gernsbach:

Hock und Lehmann (VI + Vla), Ginzel (Vc), Brenner (Kb), Schlechta (Klar), Arnold (Hrn), Rüdiger (Fag), Schußler (Pos), Lang (Pk u. Schl), Zeumer (Theorie)

Auskunft: Verein zur Förderung bedürftiger Musikstudierender e.V.

Im Rad 11, 7562 Gernsbach, Tel. 07224/1408,

Bei fast täglichem Einzelunterricht wird ein konzentriertes Studium mit folgenden Schwerpunkten absolviert:

- intensive Vorbereitung zur Aufnahmeprüfung an Musikhochschulen und Konservatorien
- für Hochschulabsolventen orchesterspezifische Vorbereitung auf Probespiele unter Berücksichtigung der verschiedenen Orchestertypen wie Kammerorchester, Sinfonie- und Opernorchester
- umfassende Ausbildung zum Orchestermusiker einschließlich der Aufgabenbereiche für Stimmführer und Konzertmeister

Unterkunft mit unbeschränkten Übungsmöglichkeiten in Einzelzimmern. Aushilftätigkeit bei verschiedenen Orchestern. Gewährung von Stipendien und Beihilfen möglich.

Ausbildende in Overath:

J. Krist (VI + Vla), J. Wolf (Vc), H. J. Rohrmus (Kb), M. Rohrmus (Hr)

Auskunft: Verein zur Förderung bedürftiger Musikstudierender e.V.

Schlenkertstr. 7, 5063 Overath, Tel. 02206/5430

Ihr Schulchor auf Schallplatte

Komplette Produktion von der Aufnahme bis zu fertigen Schallplatten und Cassetten von Ihrem Schulchor, Ihrem Schulorchester, Live-Mitschnitte von Konzerten usw., zu günstigen Preisen. Wir bearbeiten auch Ihre eigenen Aufnahmen. Fordern Sie unseren kostenlosen Prospekt an.


ConCord Communications,
Musikproduktion
Postfach 190465/M
5650 Solingen 19

NOTEN FÜR BLECHBLÄSER

Neue Bearbeitungen und Ausgaben der Werke von:

BANCHIERI, SCHEIDT, MORLEY,
COUPERIN, PACHELBEL, MARCHANDE,
PEZEL, BRUCKNER, PRAETORIUS,
GABRIELI, DELALANDE und viele andere

Katalog sofort erhältlich von:

MARK TEZAK VERLAG
HANSARING 36 
5000 KÖLN 1

HAMBURGER KONSERVATORIUM in Blankenese GmbH (gemeinnützig)

Staatlich genehmigte Akademie und Allgemeine Musikschule

Direktor: Prof. Peter Hartmann

Alle Instrumentalfächer, Gesang, Theorie, Musikwis-
senschaft, SMP-Abteilung, Orchesterschule, vor-
berufliche Fachausbildung, Rhythmik, Musikalische
Früherziehung

Dozenten für Orchesterinstrumente u.a.: Otto, Pincus,
Schmeling (Flöte), Demgenski, Liebermann, Stoffels-
haus (Oboe), Drechsler, Fendt (Klarinette), Ruthof
(Fagott), Rastetter, Winkler (Horn), Oppermann
(Trompete), Kokott (Posaune), Bachmann, Sperling
(Schlagzeug), Braunstein, Prof. Guhl, Heidrich, Köhn-
sen, Prof. Krauspe, Mehlhorn, Munteanu, Rohde,
Stricharz (Violine), Rohde (Viola), Klein, Stenzel,
Ribke, Vollhardt (Violoncello), von Ahn, Rick (Kon-
trabaß).

Aufnahmeprüfungen im September

Sülldorfer Landstr. 196, 2000 Hamburg 55
Telefon (040) 8720 87/88

Städt. Akademie für Tonkunst Darmstadt

Fachschule für musikalische Berufsausbildung
– Konservatorium für Laienbildung und
Berufsvorbereitung – Jugendmusikschule

Direktor: Werner Hoppstock
Stellvertr. Direktor: Gerhard Hüther
Leiterin der Jugendmusikschule: Ingrid v. Jan

Seminar für Musikerziehung (Abschluß SMP)

Orchesterschule, Opernschule

Ausbildungsklassen für Gesang, Klavier, alle
Orchesterinstrumente, Gitarre, Blockflöte, Kom-
position, Seminar für Neue Musik.

Aufnahmeprüfungen jeweils im März und Sep-
tember. Das Studium ist gebührenfrei.

Auskunft: Sekretariat, 6100 Darmstadt, Hermann-
straße 4, Telefon (06151) 132348 und 1323 49

HOCHSCHULE DER KÜNSTE



BERLIN

An der Hochschule der Künste Berlin sind im Fachbereich 7 – Musik – folgende Stellen
zu besetzen:

Künstlerische(r) Mitarbeiter(in) – Vgr. IIaBAT –

mit $\frac{2}{3}$ der regelmäßigen Arbeitszeit – zur Weiterqualifikation –

Aufgabengebiet:

Kennziffer: 7/80/83

Gruppenunterricht in **Chorleitung**; Mitarbeit bei Projekten, Mitarbeit im Fach
„Chorleitung/Chor“, Betreuung der Chorbibliothek.

Anforderungen:

Bewerber(innen) müssen eine abgeschlossene Ausbildung an einer Musikhochschule
oder Kirchenmusikschule nachweisen können.

Gesucht wird ein(e) pädagogisch erfahrene(r) Chorleiter(in). Von den Bewerbern
werden eine Chorprobe und eine Lehrprobe erwartet.

Künstlerische Lehrkraft – Vgr. IIa BAT –

Aufgabengebiet:

Kennziffer: 7/43/83

Eigenverantwortlicher Unterricht im Pflichtfach „**Klavier**“ für Instrumentalisten des
Fachbereichs 7, Sänger, Schulmusikstudenten im Nebenfach und im Nachwuchsbe-
reich.

Mitwirkung bei Prüfungen, Einzelunterricht.

Anforderungen:

Von den Bewerbern wird eine Lehrprobe erwartet. Darüber hinaus wird von denjenigen
Bewerbern, die keinen künstlerischen Hochschulabschluß besitzen, ein hochschulöf-
fentliches Vorspiel erwartet.

Bewerbungen sind mit Lichtbild, tabellarisch abgefaßtem Lebenslauf, Zeugnissen usw.
innerhalb von 3 Wochen nach Veröffentlichung unter Angabe der Kennziffer zu richten
an die

Hochschule der Künste Berlin – IA10 –,
Postfach 126720, 1000 Berlin 12, Tel.: (030) 341 6051.

MUSIKVEREIN DER STADT BIELEFELD e.V. seit 1820

Nach dem Tode des bisherigen Dirigenten, Professor Martin Stephani, der in
24jähriger Tätigkeit alle wesentlichen Werke der Chorliteratur zur Aufführung
brachte, sucht der **Chor des Musikvereins**

zum 1.8.1984 oder früher einen

KÜNSTLERISCHEN LEITER(IN)

Interessenten, die über mehrjährige Erfahrung in der Chorleitung verfügen und
bereit sind, jährlich 3 Chorkonzerte – gemeinsam mit dem Philharmonischen
Orchester der Stadt Bielefeld – in wöchentlichen Proben vorzubereiten und
zur Aufführung zu bringen, werden gebeten, sich zu bewerben bzw. Kontakt
aufzunehmen mit dem Vorsitzenden des Vorstandes:

Dr. Hartmut Dietrich, Telefon: 0521/801206,
Johanneswerkstraße 32c, 4800 Bielefeld 1



Jugend musiziert

Wettbewerbe für das instrumentale Musizieren der Jugend unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten

wer kann mitmachen?

Alle Jugendlichen, soweit sie nicht in musikalischer Berufsausbildung stehen, ganz gleich, ob Schüler, Studenten, Lehrlinge oder in anderen, nicht-musikalischen Berufen tätig oder in Ausbildung.
Höchsteralter 21 Jahre.

was spielt man?

Originalwerke nach eigener Wahl (teilweise Wahlpflichtstücke) aus verschiedenen Musikepochen, darunter ein Werk aus der Musik des 20. Jahrhunderts (Komponisten geboren nach 1880). Jeweils schnelle wie langsame Sätze.

Vorspielzeit

in der Solowertung	
bis 10 Jahre	6 bis 10 Minuten
11 bis 13 Jahre	10 bis 15 Minuten
14 bis 21 Jahre	15 bis 20 Minuten
in der Gruppenwertung	10 bis 20 Minuten

welche Instrumente sind zugelassen?

21. Wettbewerb 1983/84	22. Wettbewerb 1984/85 <i>Die Ausschreibung nachstehender Kategorien ist in Aussicht genommen.</i>	23. Wettbewerb 1985/86 <i>Die Ausschreibung nachstehender Kategorien ist in Aussicht genommen.</i>	23. Wettbewerb 1986/87 <i>Die Ausschreibung nachstehender Kategorien ist in Aussicht genommen.</i>
<p>Klavier</p> <ul style="list-style-type: none"> zweihändig Kammermusik im Trio bis Quintett (Klavier mit 2 bis 4 Streich- oder Streich- und Blasinstrumenten / keine Triosonaten bzw. keine Literatur mit B.c.) <p>Streichinstrumente</p> <p>Violine, Viola, Violoncello, Kontrabaß</p> <ul style="list-style-type: none"> solo oder mit Klavier bzw. B.c. <p>Blasinstrumente</p> <ul style="list-style-type: none"> Holzbläserquartett Holzbläserquintett (Fl—Ob—Klar—Hr—Fg) Blechbläserquartett (beliebig besetzt) <p>Blockflöte</p> <ul style="list-style-type: none"> 3—6 Blockflöten allein <p>Schlagzeug</p> <ul style="list-style-type: none"> 2—6 Spieler Schlagzeug allein Schlagzeug mit anderen Instrumenten 	<p>Streichinstrumente</p> <ul style="list-style-type: none"> Streichquartett (2 VI—Va—Vcl) Streichtrio (VI—Va—Vc/2 VI—Va/2 VI—Vc) auch mit 1 Blas- statt Streichinstr. 3—4 gleiche Streichinstrumente <p>Blasinstrumente</p> <p>Querflöte, Oboe, Klarinette, Saxophon, Fagott, Horn, Trompete, Posaune, Tuba</p> <ul style="list-style-type: none"> solo oder mit Klavier bzw. B.c. <p>Blockflöte</p> <ul style="list-style-type: none"> solo oder mit Klavier bzw. B.c. <p>Orgel</p> <p>solo</p> <p>Zupfinstrumente</p> <p>Gitarre, Mandoline, Zither</p> <ul style="list-style-type: none"> solo Mandoline auch mit Begleitung <p>Für die beste Interpretation von Werken der Komponisten J. S. Bach, G. F. Händel und D. Scarlatti werden Sonderpreise ausgesetzt.</p>	<p>Klavier</p> <ul style="list-style-type: none"> zweihändig vierhändig und zwei Klaviere <p>Streichinstrumente</p> <p>Violine, Viola, Violoncello, Kontrabaß</p> <ul style="list-style-type: none"> solo oder mit Klavier bzw. B.c. <p>Blasinstrumente</p> <ul style="list-style-type: none"> Holzbläsertrio (beliebig besetzt) Blechbläserquintett, Blechbläsersextett (beliebig besetzt) <p>Blockflöte</p> <ul style="list-style-type: none"> 4 Blockflöten allein 3—6 Spieler Blockflöte(n) mit anderen Instrumenten <p>Schlagzeug</p> <p>solo</p> <p>Akkordeon</p> <ul style="list-style-type: none"> solo 2—6 Spieler ein Akkordeon mit anderen Instrumenten 	<p>Klavier</p> <ul style="list-style-type: none"> Kammermusik im Trio bis Quintett (Klavier mit 2 bis 4 Streich- und Blasinstrumenten / keine Triosonaten bzw. keine Literatur mit B.c.) <p>Streichinstrumente</p> <ul style="list-style-type: none"> Streichquartett (2 VI—Va—Vc) Streichtrio (VI—Va—Vc/2 VI—Va/2 VI—Vcl) auch mit 1 Blas- statt Streichinstr. 3—4 gleiche Streichinstrumente <p>Blasinstrumente</p> <p>Querflöte, Oboe, Klarinette, Saxophon, Fagott, Horn, Trompete, Posaune, Tuba</p> <ul style="list-style-type: none"> solo solo oder mit Klavier bzw. B.c. <p>Blockflöte</p> <ul style="list-style-type: none"> solo oder mit Klavier bzw. B.c. <p>Orgel</p> <p>solo</p> <p>Zupfinstrumente</p> <p>Gitarre, Mandoline, Zither</p> <ul style="list-style-type: none"> 2—6 gleiche Zupfinstrumente 3—6 verschiedene Zupfinstrumente 3—6 Zupfinstrumente gemischt mit anderen Instrumenten
<p>zugelassene Altersgruppen?</p> <p>Ia (bis 7 Jahre) — geboren 1976 und später</p> <p>Ib (8 bis 10 Jahre) — geboren 1975 bis 1973</p> <p>II (11 bis 13 Jahre) — geboren 1972 bis 1970</p> <p>III (14 bis 16 Jahre) geboren 1969 bis 1967</p> <p>IV (17 bis 21 Jahre) — geboren 1966 bis 1962</p>	<p>zugelassene Altersgruppen?</p> <p>Ia (bis 7 Jahre) — geboren 1977 und später</p> <p>Ib (8 bis 10 Jahre) — geboren 1976 bis 1974</p> <p>II (11 bis 13 Jahre) geboren 1973 bis 1971</p> <p>III (14 bis 16 Jahre) geboren 1970 bis 1968</p> <p>IV (17 bis 21 Jahre) — geboren 1967 bis 1963</p>	<p>zugelassene Altersgruppen?</p> <p>Ia (bis 7 Jahre) — geboren 1978 und später</p> <p>Ib (8 bis 10 Jahre) — geboren 1977 bis 1975</p> <p>II (11 bis 13 Jahre) — geboren 1974 bis 1972</p> <p>III (14 bis 16 Jahre) — geboren 1971 bis 1969</p> <p>IV (17 bis 21 Jahre) — geboren 1968 bis 1964</p>	<p>zugelassene Altersgruppen?</p> <p>Ia (bis 7 Jahre) — geboren 1979 und später</p> <p>Ib (8 bis 10 Jahre) — geboren 1978 bis 1976</p> <p>II (11 bis 13 Jahre) — geboren 1975 bis 1973</p> <p>III (14 bis 16 Jahre) — geboren 1972 bis 1970</p> <p>IV (17 bis 21 Jahre) — geboren 1969 bis 1965</p>

Stellen- gesuche

Gesangslehrer

mit langjähriger Erfahrung in Deutschland und im Ausland und als Opern- und Konzertsänger sowie Schulmusiker und Chorleiter sucht feste Anstellung. (Nebenfächer: Klavier und Orgel.)

Zuschriften unter ZM 833 an den Verlag erbeten.

VIOLINIST

(Hochschulstudium Soloigeige)

sucht ab sofort neuen Wirkungskreis im Raum München, als Pädagoge (Violine, Bratsche, Gehörbildung), Orchestermusiker (langjähr. Berufserfahrung) oder Kammermusiker.

Zuschriften unter ZM 859 an den Verlag erbeten.

Flötist, 34,

DAAD Stipendiat mit Solisten- und Orchestererfahrung, längeres Dirigierstudium, sucht eine hauptamtliche Lehrstelle an einer Hochschule, Konservatorium, Musikschule. Langjährige pädagogische Erfahrung im In- und Ausland.

Zuschriften unter ZM 854 an den Verlag erbeten.

Magister der Kunst — Schlagzeuger —

sucht Anstellung als Musiklehrer,
Hauptfach: Schlagzeug.

Angebote unter ZM 885 an den Verlag erbeten.

Metallblasinstrumenten- baumeister

sucht Tätigkeit im In- oder Ausland.

Zuschriften unter ZM 866 an den Verlag erbeten.



präsentieren im Rahmen der

TAGE ALTER MUSIK IN HERNE

vom 1. bis 4. Dezember 1983 im Kulturzentrum eine Musikinstrumentenausstellung und eine Konzertreihe zum Thema

DIE FLÖTE

Es werden gezeigt und vorgeführt:
Block- und Traversflöten sowie andere Holzblasinstrumente aus 40 deutschen und ausländischen Werkstätten.

Konzerte mit:
Kees Boeke, Frans Brügger, Bruce Dickey, Walter van Hauwe, Günther Höller, Konrad Hünteler, Barthold Kuijken, Hans-Martin Linde, Stephen Preston, Michael Schneider, Baroque Brass of London, Collegium aureum, Ensemble Janequin, Sour Cream und Mitglieder der „Petite Bande“.

Workshop:
„Flöten in außereuropäischen Musikkulturen“

Sonderausstellung „Flöten in aller Welt“ in Zusammenarbeit mit sechs europäischen Musikinstrumentenmuseen vom 2. Dezember 1983 bis 8. Januar 1984 im Schloß Strünkede.

Information: Kulturamt der Stadt Herne,
Berliner Platz 11, 4690 Herne 1
Telefon: (02323) 595-2839

EVIAN

9. Wettbewerb für Streichquartette

vom 5.—13. Mai 1984

1 Preis von FF 60.000 2 Preise von FF 30.000 1 Preis von FF 20.000

MÖGLICHKEITEN VON KONZERTREISEN UND AUFNAHMEN

Auskunft:

Festival d'Evian/BSN
7, rue de Téhéran
F-75008 PARIS/France
Telefon: (1) 299 10 10

FLOH MARKT

● **Zahlle Höchstpreise für Musik-Kuriosa.** Zuschriften unter FM 145 an den Verlag erbeten.

● **Noblet-Oboe,** franz. System, kompl. Konservatorium-Modell, neu, ungespielt (Katalog-Nr. 80A0F), VP DM 2900, - . H. Heyer, Pflanzgarten 5, 3550 Marburg 16

● **Verkaufe alten Bechstein-Flügel,** DM 8000, - , Tel.: Berlin/4534601

● **Schellackplatten.** Wer überspielt Platten auf Musicassetten? Raum WI, MZ, F. Zuschriften unter FM 144 an den Verlag erbeten.

● **Aufbau eines Schulorchesters!** Kaufe alte und beschädigte Streich- und Blasinstrumente. Bin auch sehr an Ensemblesnoten interessiert: Klassik, Tanz, Rock. Tel.: 06641/3546.

● **Meditative Musik** auf LP und MC. Umfangreichen „Spectrum-Katalog“ telefon. unter 06131/246614 anfordern.

● **Achtung Verlage!** Manuskript-Orchesterwerke mit Gesang: Abend in Skane (Rilke), Festmusik (Rilke), Die heiligen 3 Könige-Legende (Rilke), So wie die Sonne (Hebbel), Die du über die Sterne (Hebbel), Am Himmel hob sich eine Hand (Claudius), Bernh. Grube, Am Bruche 87, 3280 Bad Pyrmont.

● **Suche Blumenbank** oder **Blumentischchen** mit Intarsien oder Kacheln mit **musikalischen Motiven.** Zuschriften unter FM 146 an den Verlag.

● **Suche Schallplatten** der musik. Avantgarde: Kagel, Schnebel u. a. sowie Aufnahmen von Autorenlösungen. Wer macht Mitschnitte von Hörspielen und zeitgenöss. Musik (NDR, WDR)? Christian Scholz, Weinbergstr. 9, 8501 Rothenberg-Obermichelbach. Tel.: 0911/767243

● **Angebot für Verlage:** 50 Rilke-Vertonungen, ferner P. Celan - H. Hesse usw. f. Sopran./Piano, teils Orch. od. Kammerbes. Auch „Holz-Trios“. Bernh. Grube, Am Bruche 87, 3280 Bad Pyrmont.

● **Meisterbratsche** aus dem Jahre 1758, ital. **Meistergeige**, Genua 1928, eine **Viola d'amore** und ein **H. Pffretzschner-Violinebogen** zu verkaufen. Tel.: 0211/622244.

● **Neuertiges Spinett** (Sperhake, „Silbermann“), DM 5000, - . Tel.: 030/2162650 abends.

Lehrerin (26, Sek. I Musik und Chemie, Stmp Violine) **sucht Tätigkeit** an Musikschule oder allgemeinbildender Schule. Angebote an: G. Fuchs, Hasenbrink 16, 4900 Herford.

**Je früher, desto sicherer:
Keine Sorge - Volksfürsorge.**

An alle Eltern, die sich auf den „Schutzengel“ allein nicht verlassen wollen.

Man kann nicht immer und überall dabei sein. Eltern wissen das. Und handeln danach. Nicht mit übertriebener Vorsicht, sondern mit sinnvoller Vorsorge.

Wenn Sie das auch so sehen, ist es Zeit, mit uns zu sprechen.

Wir setzen neue Maßstäbe.

Mit Leistungen, die diesen Anspruch halten. Zum Beispiel:

Volksfürsorge Privathaftpflichtversicherungen bieten Eltern mit ihren Kindern Versicherungsschutz bis zu 1 Million DM pauschal für Personen- und Sachschäden und kosten monatlich nur rund 8 Mark.

Es gibt immer ein paar Gründe mehr, mit uns zu sprechen.

Wir haben für alles eine Lösung: Lebens-, Sach- und Rechtsschutzversicherungen, Reise-Krankenversicherung, Bausparen. Fragen Sie einen unserer 35.000 Mitarbeiter.

Keine Sorge-
Volksfürsorge
Wir haben für alles eine Lösung

TONSTUBE INSTRUMENTEN-BAUSÄTZE
HISTORISCHE INSTRUMENTE

Bei uns finden Sie Portative, Orgeln, Cembali, Spinette, Klavichorde, Gitarren, Lauten, Dulcimer, Gamben, Harfen, Drehleiern, Krummhörner und vieles mehr in einmaliger Auswahl, zum Selberbauen und spielfertig. Fordern Sie unseren großen Katalog „MB“ mit 84 Seiten und über 650 Artikeln an. Bitte Schutzgebühr von DM 3,- in Briefmarken beilegen (wird bei Bestellung erstattet).

TONSTUBE CHRISTL. BIEKER · TEL. 06423-1261
Am MEHRDRUSCH 20 · D-3551 LAMNtal · GOSSFELDEN

CEMBALO-BAUSÄTZE

Clavichord, Spinett, Portativ etc. Ausführliche Informationen über das gesamte Bausatz-Angebot von Zuckermann, Storrs, Heugel, Fresen, Laukhuff, u.a. Alle Modelle lieferbar als Bausatz, halbfertig (Gehäuse + Innenaufbau) und fertig (dekoriert und intoniert). Bei Anfragen bitte angeben, ob Interesse an Bausatz, halbfertig oder fertig. Teilzahlung möglich. Sonderpreise f. Schulen, Kirchen, Ensembles u. Studierende.

FACHVERSAND FÜR ALTE MUSIK
Hornsche Str. 83/III, 4930 Detmold
Tel.: 05231/33368

Rohrbau für Oboen

Vom aufgehobelten Holz
bis zum fertigen Rohr
für Oboe, Oboe d'amore
und Englisch-Horn
Werkzeug und Zubehör

Fred Schweinfurter
Birkenweg 6-Neuhaus
8486 Windischefchenbach
Tel.: 09681/547

Jan Fröhlich

Geigenbaumeister



Alte und neue
Meisterinstrumente
An- und Verkauf
Reparaturen

*

Auswahl an
italienischen,
böhmischen und französischen
Meisterinstrumenten.

Waldstraße 36 · 6050 Offenbach/M.
Tel. 0611/814307

EIN VÖLLIG NEUER ANSATZ IM KLAVIERUNTERRICHT

WIENER INSTRUMENTALSCHULEN
KLAVIERSCHULE FÜR ANFÄNGER – HARALD BOJÉ



Diese Klavierschule, die in 10jähriger Erprobung in Zusammenarbeit mit Musikern, Pädagogen und Musikwissenschaftlern entwickelt wurde, gestaltet den Klavierunterricht in vielen Bereichen neu. Der Schüler lernt von Anfang an, musikalische und technische Zusammenhänge in ihrem Zusammenwirken zu verstehen. Der Unterrichtsstoff ist so gestaltet, daß Spielstücke und technische Übungen von Lehrer und Schüler gemeinsam entwickelt werden.

Der neue didaktische Ansatz der Schule stellt die Eigeninitiative des Schülers in den Vordergrund. Vor allem für den Anfangsunterricht des ersten Jahres sind viele Aufgabenstellungen grafisch notiert. Die grafische Notation regt den Schüler an, sich seine Spielstücke und seine technischen Übungen selbst zu komponieren. Da er dabei meist mehrere Möglichkeiten zur Auswahl hat, wird sein Differenzierungsvermögen stärker gefördert als beim ausschließlich reproduktiven Abspielen fertiger Spielstücke. Schüler und Lehrer erarbeiten *gemeinsam in zunehmender Differenzierung ihre Stücke, wobei dem Lehrer die wichtige Aufgabe zufällt, die Lernschritte so zu gestalten, daß der Schüler nicht überfordert, aber auch nicht unterfordert wird. Im Anschluß an die Aufgabenstellung in grafischer Form folgen meist zum gleichen Thema einige Kompositionen in üblicher Notenschrift. Die Auswahl der Stücke umfaßt alle Epochen der Klaviermusik einschließlich der Gegenwart. In diesem Rahmen bringt die Schule leichte Kompositionen wenig bekannter zeitgenössischer Komponisten und gibt gleichzeitig Hinweise auf Sammlungen interessanter Ergänzungsliteratur.

Der neue didaktische Ansatz basiert auch auf der Idee des Gruppenunterrichts. Ausgehend von der kooperativen Gruppe von Lehrer und einem einzelnen Schüler bedeutet die Erweiterung der Gruppe durch mehrere Schüler keine grundsätzliche Umstellung der Unterrichtsform. Die Klavierschule erscheint in 2 Bänden. Der 1. Band ist erschienen, der 2. ist in Vorbereitung. Ein zusätzliches Lehrerheft erläutert dem Lehrer komplexe Aufgabenstellungen und gibt Anregungen für die Unterrichtsgestaltung. Der fortsetzende zweite Band ist abgeschlossen und erscheint demnächst.

Um diese Schule vorzustellen, steht Herr Bojé zu Einführungsvorträgen oder Seminaren gerne zur Verfügung. Musikschulen, die an solchen Veranstaltungen interessiert sind, mögen sich mit Herrn Bojé (Walkürenallee 11, D-5600 Wuppertal 1) oder mit dem Verlag in Verbindung setzen.

- UE 20701 **Bd. 1 Klavierschule für Anfänger**
Querformat, 128 Seiten, DM 38,—
- UE 20702 **Bd. 2 Klavierliteratur für Fortgeschrittene**
in Vorbereitung
- UE 20703 **Lehrerheft zu Band 1**
8°, 28 Seiten, Schutzgebühr DM 3,—

UNIVERSAL EDITION

DAS AKTUELLE BUCH:

POP-MUSIK MIT SCHÜLERN

Arbeitshilfe zur Leitung und Beratung von Popgruppen,
herausgegeben von Josef Brock und Jürgen Moser.

Es ist im Laufe der letzten Jahre selbstverständlich geworden, daß Pop- und Rockmusik an allgemeinbildenden Schulen sowie an Musikschulen in den Unterricht einbezogen wird. Die Frage, wie man das macht, ist jedoch nach wie vor für zahlreiche Lehrer ungelöst. Schließlich geht es nicht darum, dem Schulfach Musik einen weiteren trockenen Lehrgegenstand anzuhängen, vielmehr sollen Vitalität, Spaß und Spielfreude, die in der Pop- und Rockmusik stecken, erhalten bleiben. Um das zu erreichen, ist das eigene Musizieren die beste Garantie.

Das Kursangebot der Akademie Remscheid (in Zusammenarbeit mit dem VdM) soll den Lehrer befähigen, mit der Rockmusik und dem Instrumentarium dieser Musik umzugehen, um so vielleicht ein engeres Verhältnis zu dieser Gattung Musik zu bekommen. Die Dozenten des Kurses haben nun ihr Unterrichtsmaterial für das Buch „Popmusik mit Schülern“ zur Verfügung gestellt. Es ist in folgende 10 Kapitel untergliedert: Schlagzeug und Perkussion, Gitarre, Keyboards, Stimme, Bläser, Übertragungsanlagen, Zur Harmonik der Pop/Rockmusik, Zur Entstehung eines Arrangements, Popmusik an Musikschulen, Gruppenverzeichnis (mit Schallplattenhinweisen)

NEU!
mit Schallplatte



Bestellnr.: B 36,
108 Seiten, broschiert DM 15,-

Um den gesamten Lehrgang ein wenig zum Klingen zu bringen, ist von den Teilnehmern des Kurses eine Begleitschallplatte (LP) zusammengestellt worden.

Bestellnr.: Schott/Wergo T 209 DM 23,-

SCHOTT

WIR FINANZIEREN IHR INSTRUMENT!

- Mit voller Absicherung, damit Ihnen kein Risiko bleibt!

Information durch Ihren Fachberater

Thomas Jahn
8601 Untermerzbach
Postfach 25
Telefon: 09533/1505

Geschäftspartner der Schweizerischen Rentenanstalt, auch wenn es um Berufsabsicherung mit Familienschutz geht!

Böhmflöten

Muramatsu, Haynes, Sankyo, Miyazawa, Almeida, Lamberson, Pearl, Purcula, Armstrong, Hammig, Powell, Takumi

Trompeten, Posaunen

Getzen, Schilke, Bach, King, Conn, Holton, Selmer, Courtois, Yamaha, Bengel

Mundstücke

Giardinelli, Bach, Wick, Tiltz, Jet-Tone

- Große Auswahl, Versand, Teilzahlung ●

Musik
Bertram



7800 Freiburg
Friedriching 9
Postfach 1153
Tel. (0761) 273090, 278456

NOTEN

für sämtliche
Musikinstrumente

Gesang
Chor
Partituren
Musikbücher
Faksimiles - Bilder
Pop - Folklore - Jazz

STEINWAY-HAUS

Colonnaden 29
2000 Hamburg 36
Musikalienabteilung-Versand
Tel. 040/34917240
Nach Geschäftsschluß Anrufbeantworter.
Bitte fordern Sie Kataloge an



YAMAHA FLÜGEL S-400 B
Länge 190 cm, Elfenbeintastatur,
schwarz, hochglanzpoliert

YAMAHA FLÜGEL + PIANOS:

Ein Kompliment an Klangqualität und Spielbarkeit

Seit nahezu 100 Jahren tragen Musikinstrumente den Namen Yamaha. Hervorragende Qualität in Klang und Spielbarkeit sind das Ergebnis einer durch Erfahrung gewachsenen Kombination aus bester handwerklicher Tradition und dem Einsatz moderner Technologien.

So entstehen Instrumente wie der neue Flügel S-400B ein Meisterwerk mit Klangkraft und Klangfülle von beeindruckender Größe. Diesen Flügel gibt es nur in limitierter Zahl. Er ist ein Beispiel aus dem ausgewogenen Programm der Flügel und Pianos mit dem Namen Yamaha.



YAMAHA
ein guter Klang rund um die Welt

85 Jahre

Spezial-Holzblas-instrumentenbau

Künstler-Instrumente
Fagotte
Oboen
Klarinetten

J. Püchner

früher Vinzenz Püchner
Graslitz

6085 NAUHEIM
Beethovenstraße 18
Telefon (06152) 6725



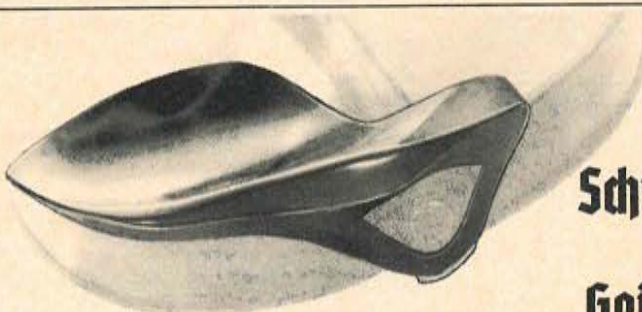
Peter

Benedek

Petersplatz 9
8000 München 2
Telefon (089) 26 66 54

Geigenbaumeister

Alte und neue Meisterinstrumente
Reparatur – An- und Verkauf
Bogen – Saiten – Etuis
sämtl. Zubehör



– DBGM angemeldet –

Schwierigkeiten bei der Geigenhaltung?

Neuer Kinnhalter sorgt garantiert für Abhilfe:

- Wesentlich besserer Sitz
- Ohne Stützen und Kissen zu benutzen
- Für alle Geigen universell passend

Probieren Sie selbst ohne Risiko

Bei Nichtgefallen 14 tages Rückgaberecht

zum Preis von **DM 69,50**
p. Nachn. zzgl. Versand

Zu beziehen durch:

E. BERTRAM
Am Höweg 23, 4600 Dortmund 1

Fabrikneue Takumi-Flöten

T-100 SEN	1450,-
T-200 SEN	1900,-
T-300 SEN	2680,-
T-400 EN	4200,-
T-450 EN	4675,-
T-500 EN	5200,-
T-600 EN	5900,-

Alle Preise incl. Mwst.

Nur schriftliche Anfragen an:

E. Albrecht
Poststraße 27
6121 Ober-Hainbrunn



RAJNEESH GEIGENBAU
MEISTERWERKSTATT

Stefan Hansen 78 Freiburg Kartäuserstr. 64a 0761/39426

Eine im Umgang mit wertvollsten
Meisterinstrumenten erfahrene
Hand garantiert Ihnen die besten
Reparaturen an Ihrem Instrument.
Ein geschultes Ohr verhilft auf dem Gebiet
der tonlichen Verbesserung zu optimalen Ergebnissen.
Außerdem bieten wir Ihnen kunstvolle von
grundauf handgefertigte Instrumente aus der
eigenen Werkstatt, alte Meister- und
Schülerinstrumente, Bögen, Etuis,
Saiten und Zubehör.

Di - Fr 15.00 - 18.30 Uhr
Sa 8.00 - 13.00 Uhr
Nach telefonischer Vereinbarung
Di - Fr 9.00 - 12.30 Uhr

Neuerscheinungen

Herbst 1983

Eine Auswahl

Klavier zu 2 Händen

Johannes Brahms

Variationen über ein Thema von Schumann op. 9 (E. Mandyczewski) EB 6004 DM 7,-

— **Balladen** op. 10 (G. Sievers) EB 6005 Neuausgabe DM 8,-

Johannes Brahms und seine Freunde

Eine Sammlung von Originalkompositionen, herausgegeben von J. Draheim EB 8303 DM 32,-

Leichte Klaviermusik aus vier Jahrhunderten

Alte Tänze — Kompositionen aus alter und neuer Zeit — Neue Tanzformen.

38 Originalkompositionen von Milan, Byrd, Frescobaldi, Bach, Mozart, Beethoven, Schumann, Casella, Bartók, Strawinsky und vielen anderen, herausgegeben von Heinz Walter.

EB 8392 DM 19,-

Klavier zu 4 Händen

Johannes Brahms

Variationen über ein Thema von Schumann op. 23 (E. Mandyczewski) EB 6031 DM 9,-

Carl Reinecke

Musik zu „Nußknacker und Mausekönig“ op. 46 (J. Draheim) EB 8134 DM 22,-

Orgel

Roland Weiss

Orgelschule für den Anfangsunterricht, Band 2. Diese Ausgabe führt Band 1 weiter und ist durch den leicht verständlichen Inhalt und den methodischen Aufbau gleichermaßen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene geeignet. Mit zahlreichen Übungsstücken von Bach, Pachelbel, Hassler, Rheinberger, Emanuel Vogt und anderen. EB 6779 DM 24,-

Johann Sebastian Bach

Weitere Einzelausgaben aus der Gesamtausgabe der Orgelwerke von H. Lohmann:

Canzone BWV 588, Allabreve BWV 589 EB 8346 DM 8,-

— **Zwei Fugen BWV 578 und 579** EB 8347 DM 7,-

Johannes Brahms

Sämtliche Orgelwerke, neu herausgegeben und mit einem Revisionsbericht versehen von Werner Jacob EB 8396 DM 19,-

Jean Sibelius

Finlandia, Ausgabe für Orgel von H. A. Fricker EB 2322 DM 8,-

Blockflöte

Gottfried Finger

5 Sonaten aus op. 3 für Altblockflöte und Basso continuo (E. Kubitschek) EB 8388 DM 18,-

Flöte

Friedrich der Große

Ausgewählte Sonaten für Flöte und Basso continuo, neu herausgegeben von Gerhard Braun, Generalaßbesetzung Siegfried Petrenz (2 Hefte) EB 8379 Heft 1 DM 26,-

Horn

Ludwig van Beethoven

3 Equale für 4 Hörner, bearbeitet von S. Barth (Originalausgabe für 4 Posaunen KM 1555) KM 2169 DM 8,-

Gesang

Benedetto Marcello

Der 15. Psalm für Sopran (Tenor) und Basso continuo (O.-J. Burba) EB 8394 DM 10,-

Klavierauszüge

Peter Cornelius

Der Barbier von Bagdad EB 2066 DM 74,-

Wolfgang Amadeus Mozart

Bastien und Bastienne EB 8376 DM 25,-

Studienpartituren

Wolfgang Amadeus Mozart

Trinitatis-Messe KV 167 PB 5094 DM 13,-

— **Waisenhaus-Messe KV 139** PB 5093 DM 13,-

Robert Schumann

Der Korsar, Opernfragment (J. Draheim) PB 5092 DM 8,-

Unser vollständiges Angebot an Neuerscheinungen finden Sie in unserem Katalog „Neuerscheinungen — Neudrucke Herbst '83“, der ab Mitte August lieferbar sein wird!



Barbara Ronte-Herrmann an Benedikt Lang, Mittenwald, am 8. Januar 1983:

„Das herrliche Cello von Ihnen ist wunderbar. Das Publikum meint oft, daß es ein altes Instrument ist, was sie hören, so rund, so schön klingt es.

Dabei hat es nicht die Nachteile eines alten Instruments, das den Anforderungen der Musik unseres Jahrhunderts nicht gewachsen ist.

Ich kann Kodaly's Solosonate so differenziert mit diesem Cello spielen, daß es eine wahre Freude ist.

Die tonliche Modulationsfähigkeit macht sich besonders angenehm bemerkbar, wenn ich mit Gitarre spiele.

Die Leute sind nach diesen Konzerten erstaunt, weil sie vorher nicht wußten, was man mit einem Cello alles zaubern kann, welche Möglichkeiten ein Cello hat.

Das Instrument ist sogar mediengerecht. Vor Weihnachten hatte ich eine Fernsehproduktion, wo ich vor einer Gruppe von Kindern das »Märchen« von Leos Janacek (Cello und Klavier) vorspielte und erklärte. Nicht nur die Kinder waren begeistert und fasziniert von dem Cello, auch diejenigen, die die Sendung sahen.«

Barbara Ronte

Wir sind stolz auf dieses Urteil der bekannten Wiener Künstlerin und Musikpädagogin über ein Violoncello aus unserem Hause. Es gibt derer noch viele. Einige finden Sie in unseren Prospekten. Wir senden sie Ihnen gern und unverbindlich.

**BENEDIKT
LANG**
MITTENWALD

Spezialwerkstätten für Streichinstrumente
Dammkarstraße 22 · D-8102 Mittenwald
Telefon 088 23 / 85 44 (privat 84 15)

Breitkopf & Härtel Wiesbaden



Neuerscheinung

Herbert Nobis / Tadashi Sasaki

HARMONIELEHRE FÜR GITARRISTEN

82 Seiten mit zahlreichen spieltechnischen Übungen, Hörübungen, Anleitungen zum Generalbaßspiel und zur Liedbegleitung. Alle Texte in deutscher und englischer Sprache. Ed. Moeck Nr. 2100, DM 36,80

„Die methodisch kluge und künstlerisch anregende Disposition dieses Buches gibt Lehrenden wie Lernenden eine kreative Entfaltungsmöglichkeit in einem Herzstück musikalischer Bildung und Ausbildung. Neben der ausgezeichneten Auswahl von Literaturbeispielen ist allein das Einbeziehen auch hörerzieherischer Komponenten, die hier immer wieder angesprochen und geübt werden, von großem didaktischen Wert und vielleicht erstmalig im Rahmen einer Harmonielehre so konsequent und logisch zugeordnet.“

Prof. Jochem Münstermann

MOECK

Verlag + Musikinstrumentenwerk · 3100 Celle

Die Musik des Barock und ihre Regeln

Jean-Claude Veilhan



in einem Band
105 Seiten, Leinen

Klare, knappe und übersichtliche Darstellung der musikalischen Regeln, die im 17. und 18. Jh. gegolten haben (wie spielt man das, was in den Noten steht, und das, was ... nicht in ihnen steht).

Das Werk enthält insbesondere:
die Beschreibung aller Verzierungen (Mordent, Vorschlag usw.),
eine vergleichende Darstellung der „willkürlichen Manieren“ in Frankreich, Deutschland und Italien,
alle Satztypen (Gigue, Menuett usw.), die verschiedenen Arten des Adagio und des Allegro (und ihre Spielweise) mit originalen Tempoangaben und deren metronomischem Wert,
die verschiedenen Elemente der Phrasierung (Artikulationspausen, inegale Noten, gestoßene Noten usw.).

Ein unentbehrlicher Grundriß für alle Instrumentalisten, Sänger und Musikfreunde, die sich für Lully, Couperin, Bach, Händel, Vivaldi, ... interessieren – mit mehreren hundert musikalischen Beispielen aus den Werken der besten Komponisten und Musiktheoretiker der damaligen Zeit.

Bei Ihrem Musikalienhändler erhältlich

EDITIONS ALPHONSE LEDUC

175, rue Saint-Honoré, 75040 Paris Cedex 01

Neue Spielstücke

VIOLINE / VIOLA / VIOLONCELLO

- Rudolf Suthoff-Groß:** Musik für zwei Geigen. 24 sehr leichte bis mittelschwere Duette. Reihe „hausmusik“. M 41.214. DM 12,—
Die Duette sind für den Anfangsunterricht als Spiel- und Vorspielliteratur gedacht, wobei auf parallele Verwendbarkeit mit der Dofleinschen Geigenschule geachtet wurde (Doflein, Heft Ia, II und III). Das Vorwort enthält eine detaillierte Übersicht, welche Stücke wann und wo als Ergänzungsliteratur empfohlen werden.
- Rudolf Suthoff-Groß:** Musik für vier Geigen. Eine Suite für die Unter- bis Mittelstufe. Reihe „hausmusik“. M 41.215. Partitur mit Stimmensatz DM 20,—
Die sechs Sätze (Übermut / Langeweile / Schulpause / Im Garten / Auf der Straße / Beim Fußball) behandeln alle vier Instrumente ziemlich gleichmäßig. Sie sind naturgemäß ganz besonders im Gruppenunterricht verwendbar.
- Michael Goldstein:** Zwanzig kleine Praeludien für Bratsche allein. Reihe „hausmusik“. M 41.213. DM 12,—
Als Etüden wie auch als Vortragsstücke gleichermaßen geeignet, berücksichtigen diese originalen Bratschenstücke besonders die durch die neuartigen Intervallfolgen zeitgenössischer Musik bedingten Probleme bei Lagenwechsel und Doppelgriffen.
- Hanno Haag:** Rhapsodie op.21 für 2 Violoncelli. M 20.715. DM 6,—
Ein gutes Beispiel zur Einführung junger Cellisten in die moderne Musiksprache, und zugleich, gründlich einstudiert, ein Paradestück zum Vorspielen.

QUERFLÖTE / BLOCKFLÖTE / KLARINETTE

- Paul Wranitzky:** 3 Duos concertants für 2 Querflöten (Suppan). Reihe „aulos“. M 42.189. DM 22,50
Der von Haydn und Beethoven hoch geschätzte Wranitzky (1756-1808) war eine der bestimmenden Gestalten des Wiener Musiklebens um 1800. Seine Duos op.33 bieten beiden Spielern hinreichend Gelegenheit, technisch und musikalisch zu brillieren – und sind zudem ein „delicates Ohren-Vergnügen“ für den Hörer.
- Pierre Danican-Philidor:** Septième et Huitième Suite aus op.2 für 2 f-Blockflöten (Nitz). Reihe „hausmusik“. M 41.216. DM 8,—
Pierre Danican-Philidor (1681-1731) entstammte einer weitverzweigten Musikerfamilie, die im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich wohlbekannt war. Mit ihren reichen Verzierungen (die im Vorwort genau erläutert sind) dürfen sie als besonders schöne Beispiele französischer Musik vom Beginn des 18. Jahrhunderts gelten.
- Gerhard Maasz:** 7 x 3. Sieben leichte Stücke für 3 Klarinetten. Reihe „aulos“. M 42.211. DM 6,—
Die einfachen und kurzen Stücke (zwischen 16 und 48 Takte Umfang) sind homophon bei wechselnder Führung der Stimmen gearbeitet: unpräzise Musik, die klingend und jungen Spielern Spaß machen wird.
- Gerbert Mutter:** Lied, Rondino und Tanz für 3 Klarinetten. Reihe „aulos“. M 42.212. Stimmen in Umschlag DM 7,—
Eine dreisätzig Suite, technisch anspruchsvoller als die Stücke von Maasz. Die Führung liegt weitgehend bei der ersten Klarinette. Als Vorspielstück sehr wirkungsvoll.

möseler

D-3340 Wolfenbüttel
Postfach 1460
Tel.: (05331) 4976/7